Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code : A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

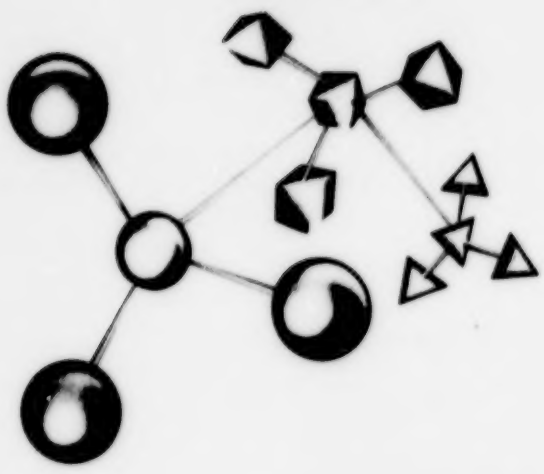
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoît, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien : module I : pourquoi l'éducation interculturelle?; module II : qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III : comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV : ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**Centre d'éducation interculturelle**
**et de compréhension internationale**
3925, Villeray,
Montréal (Québec) H2A 1H1

*Tél. : 514.721.8122*
*Téléc. : 514.721.8613*

**A9091-BE88RÉ8-03-004**

# MINI-TROUSSE

# SUR

# L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

**à l'intention des**
**membres du réseau du CÉICI**

**par**
**Marc-Yves Volcy**

**en collaboration avec**

**Lucie Benoit**
**Fernand Ouellet**
**Paulette Vigeant**

**Avril 1992**

## INTRODUCTION

Le présent outil appartient à la série de mini-trousses initiée et mise en oeuvre par le Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale en vue d'instrumenter son réseau de multiplicateurs et de multiplicatrices. Il traite de l'un des thèmes majeurs de ce Projet, l'éducation interculturelle, qui, depuis quelques années, fait l'objet de recherches accrues et inspire des pratiques dans le milieu scolaire confronté au phénomène de la diversité, notamment culturelle.

Deux grandes parties, nécessaires l'une et l'autre, composent ce document: un dossier d'information et un dossier d'animation.

Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules où nous nous appliquons à creuser la formation à l'interculturel en fonction des quatre axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche, ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien:

**Module I** Pourquoi l'éducation interculturelle?

**Module II** Qu'est-ce que l'éducation interculturelle?

**Module III** Comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?

**Module IV** Ressources en éducation interculturelle

Comme les mini-trousses précédentes, celle-ci constitue un instrument de sensibilisation et d'auto-formation. Elle consigne quelques éléments de réflexion, parmi les plus importants, que les diverses catégories de personnel scolaire peuvent mettre à contribution dans leur approche de sensibilisation interculturelle, d'ouverture à l'altérité, permettant ainsi à l'école de remplir son mandat de manière plus adéquate.

Enfin ce contenu, nous le proposons comme un outillage ouvert, qu'on peut s'approprier, ajuster, améliorer et enrichir selon ses besoins. Ainsi est-ce à l'utilisateur et à l'utilisatrice d'en faire sa trousse.

Marc-Yves Volcy
agent de recherche
et de formation
au CÉICI

**MINI-TROUSSE**
**SUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

**Introduction**

---

**Module I**
**Pourquoi l'éducation interculturelle ?**
**PARCE QUE...**

**Fiche I** La société québécoise fait face à la pluralité et à la diversité.

**Fiche II** Les valeurs démocratiques québécoises postulent l'acceptation de la diversité ethnoculturelle.

**Fiche III** Le Québec se doit de favoriser l'intégration pluraliste des communautés culturelles.

**Fiche IV** La nécessaire ouverture sur le monde implique une formation à l'interculturel.

---

**Module II**
**Qu'est-ce que l'éducation interculturelle ?**
**C'EST :**

**Fiche V** Un concept en développement.

**Fiche VI** Susciter le développement d'une compétence culturelle.

---

**Module III**
**Comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?**

**Fiche VII** En optant pour une pédagogie interculturelle.

**Fiche VIII** En évitant le relativisme culturel absolu.

**Fiche IX** En développant une compréhension du phénomène de culture.

**Fiche X** En favorisant un processus de conscientisation.

**Fiche XI** En pratiquant la méthode de l'infusion.

**Fiche XII** En mettant à profit la pédagogie de la coopération.

---

**Module IV**
**Ressources**

**Fiche XIII** Bibliographie sommaire.

**Fiche XIV** Organismes.

**Fiche XV** Documents audiovisuels.

---

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code : A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

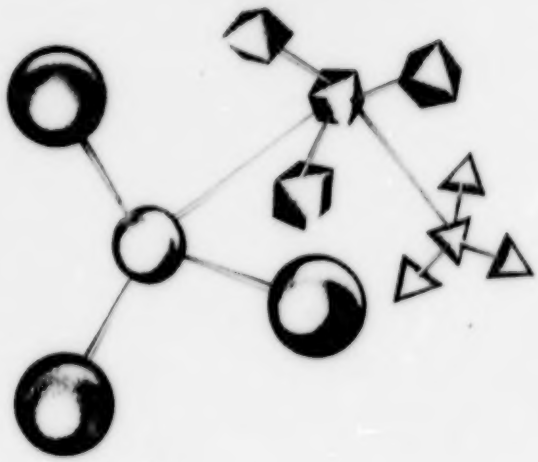
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien : module I : pourquoi l'éducation interculturelle?; module II : qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III : comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV : ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

# POURQUOI L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ?

## MODULE I

# POURQUOI L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ?

## PARCE QUE...

**FICHE I**

**▸ La société québécoise fait face à la pluralité et à la diversité.**

### Une pluralité multiforme

Le Québec contemporain fait face, de manière évidente, au phénomène de la pluralité et de la diversité.

> «Déjà en 1960, souligne le Conseil supérieur de l'éducation, Gérard Pelletier constatait au Québec l'expression et les manifestations de la pluralité aussi bien idéologique que religieuse. Cette constatation ne signifiait pas que la pluralité venait d'apparaître; elle lui reconnaissait plutôt un statut et une place au sein de la société québécoise. Depuis, le phénomène n'a cessé de s'amplifier, à un point tel que tous les aspects de la vie s'en trouvent affectés.»[1]

Cette pluralité est multiforme, prenant appui sur des transformations touchant le monde du travail, les institutions sociales, les idéologies, les rôles et rapports sociaux, l'urbanisation, la présence multiethnique, etc. À propos, le Québec comprend aujourd'hui une centaine de communautés culturelles issues de l'immigration, constituées par les nouveaux arrivants, les immigrants venus il y a longtemps et les descendants de ces derniers. Les membres de ces communautés qui forment 9,69 % de la population du Québec, se regroupent fondamentalement dans la région montréalaise où ils comptent pour 19,8 % de la population.[2]

Toutefois, comme pour ce qui est de la diversité prise dans son sens large et dont la Révolution tranquille a favorisé la reconnaissance, ce qui est inédit pour les Québécois et les Québécoises, ce n'est pas tant l'apport démographique des phénomènes

---

1 Conseil supérieur de l'éducation (1987), **Les défis éducatifs de la pluralité**, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, p.3, se référant à G. Pelletier (1960), «Feu l'unanimité», dans **Cité libre**, Vol. XI, no 30, octobre, p. 8-12.

2 Ces chiffres proviennent du Recensement du Canada 1986, compilation spéciale du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Ils concernent les personnes déclarant des origines uniques autres que française, britannique ou autochtone. Ces statistiques sont supérieures néanmoins à celles relatives à l'importance de la population immigrée dans la population totale du Québec et de la région de Montréal pour l'année en question.

migratoires que la prise de conscience de plus en plus marquée de la richesse culturelle que représente la diversité ethnique.[3] En fait, l'histoire enseigne que le peuplement et le développement du Québec ont été tributaires des vagues successives d'immigration.[4] Il en va de même du sous-continent nord-américain dont la société québécoise se distingue cependant par la primauté et la pérennité du fait linguistique français.

## La diversification des sources d'immigration

L'éveil à la diversité culturelle tient en bonne partie à la variété croissante des pays d'où originent désormais les immigrants. En effet, «jusqu'en 1970, l'Europe fournissait le plus grand contingent d'immigrants au Québec; depuis, même si sa contribution demeure importante, elle a été supplantée par l'Asie et les Amériques.»[5] Cette diversification marquée des sources d'immigration, allant dans le sens de l'accueil de cohortes d'immigrants de plus en plus importantes provenant des pays du Sud, est due à l'aggravation des conditions prévalant dans ces derniers : dictatures, violation des droits humains, guerres, catastrophes naturelles, famines, pauvreté, etc. Elle n'est pas sans lien non plus avec les changements apportés à la Loi sur l'immigration en 1966 ni avec l'adhésion du Canada à la Convention de Genève sur les réfugiés (1951) et à son Protocole (1967). Dans les écoles du grand Montréal, la proportion des élèves issus des communautés culturelles est remarquable. Elle serait de plus de 30% dans quatre commissions scolaires de l'île.[6]

---

3 Les communautés culturelles participent également à l'enrichissement économique du Québec d'après diverses études dont fait mention Daniel Larouche (1986), «Les communautés ethniques: une contribution significative à la vie économique du Québec», dans **Forces**, no 73, hiver, p. 17-18. «Une de ces études, rappelle cet auteur, conclut que l'immigration internationale a contribué pour près d'un cinquième à la croissance économique du Québec pendant la période 1951-1976.» Cette vision, mériterait cependant d'être nuancée selon d'autres observateurs se référant à l'une des conclusions du rapport de synthèse du Conseil économique du Canada (1991), à savoir que le gain, sur le plan du revenu par habitant, que les Canadiens tirent de l'accroissement de l'immigration, est «sans doute très faible». Il serait pertinent de consulter aussi Caroline Pestieau (1992), «Le nouveau visage du Canada. Incidence économique et sociale de l'immigration», dans Université du Québec à Hull et col., **Les personnes immigrantes: partenaires du développement régional. Actes du colloque national sur la régionalisation de l'immigration au Québec**, Hull: Université du Québec à Hull, p. 50-68.

4 Paul-André Linteau (1986), «Les origines de la diversité ethnique et culturelle», dans **Forces**, no 73, hiver, p. 5-12. L'auteur y précise notamment: «Pour comprendre l'évolution du peuplement du Québec, il faut tenir compte de quatre de ses caractéristiques: l'ancienneté de la présence amérindienne; l'occupation systématique du Québec méridional par les Français et leurs descendants; le poids historique très important des Britanniques; l'arrivée progressive de groupes d'origines variées, d'abord principalement d'Europe, puis de tous les continents.»

5 Conseil supérieur de l'éducation (1987), **op. cit.**, p. 4-5.

6 Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991), **Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles. Mémoire au ministre de l'éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal**, Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, p.57.

Cette pluriethnicité que l'on retrouve dans le milieu scolaire de même que dans les autres secteurs de la société, constitue l'une des formes de la pluralité et de la diversité caractérisant le Québec et où «chacun découvre qu'il est lui-même l'autre de l'autre.» Elle soulève les questions de l'identité et de l'altérité sur lesquelles l'expérience éducative se doit d'instrumenter les porteurs de culture. D'où **la pertinence de l'éducation interculturelle** qui permet d'évoluer vers une juste affirmation de soi et une tout aussi juste reconnaissance de l'autre. Indiquant la nécessité de développer des habiletés pour se comprendre soi-même, comprendre l'autre et entrer en relation avec lui, cette éducation invite à prendre en compte bien entendu le culturel, mais aussi les autres variables relevant de la complexité du réel.

Au demeurant, soulignons que la pluralité se fonde sur un large éventail de modes de vie marqués à des degrés divers par le statut socio-économique, le genre de travail, le lieu de résidence, le style personnel, les valeurs... Ainsi dans une société de type pluraliste comme le Québec contemporain, «**la règle d'intégration** n'est plus la **conformité au modèle**, mais la possibilité pour quiconque de réaliser **son projet individuel** dans la gamme des **possibles permis**»[7]. Celle-ci symbolise une ouverture démocratique qui donne une coloration particulière à la «nouvelle» pluralité ou encore à la conscience qu'on en a.

---

7 Conseil supérieur de l'éducation (1987), op. cit., p.6.

## • Les valeurs démocratiques québécoises postulent l'acceptation de la diversité ethnoculturelle.

### Démocratie et accueil d'acceptation

Il ne fait aucun doute que le Québec moderne adhère à un certain nombre de valeurs démocratiques : respect de la dignité et des droits humains, égalité des sexes, coopération, participation populaire, accessibilité pour tous à l'éducation, tolérance, solidarité... Aussi les instances concernées sont-elles appelées à mettre tout en oeuvre pour favoriser l'application de ces valeurs en ce qui a trait aux relations intercommunautaires et interethniques, et de manière concrète, à l'intégration des communautés culturelles. Cette intégration évitera de créer, de quelque façon, des poches de citoyens et de citoyennes de second ordre et de prêter le flanc à la discrimination.

Ces efforts à consentir en vue d'une meilleure convivance[8] sont mis en évidence par le Conseil supérieur de l'éducation à travers le concept d'«accueil d'acceptation» qui sous-tend la disponibilité à composer avec la diversité des cultures au lieu de chercher uniquement à les transformer.

> «Il faut que la société d'accueil soit respectueuse des valeurs telles qu'elles sont vécues par les personnes et les groupes et qu'elle aille même jusqu'à rendre possible sa propre évolution au contact de nouveaux modes de vie qui pourraient l'enrichir. Pour assurer une véritable égalité des chances, la culture d'accueil doit éviter l'uniformisation traumatisante ou l'intégration forcée.»[9]

Cette acceptation ne doit pas être considérée comme une faveur (paternaliste) qu'on accorde aux «cultures périphériques». Elle se veut **légitimation** de ces dernières, reconnaissance qu'elles ont le droit d'être.

Par ailleurs, la diversité ethnoculturelle, en amenant, **dans le respect des règles du jeu de la société démocratique**, son cortège de visions du monde, de questionnements et de regards nouveaux, est éventuellement source d'enrichissement collectif.

---

8 «Convivance : état de communauté réelle de vie entre coexistants», dans Conseil supérieur de l'éducation (1983), **L'éducation interculturelle. Avis au ministre**, Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, p.31, citant Henri Piéron (1973), **Vocabulaire de la psychologie**, Paris : Presses universitaires de France, 5e édition, p.94.

9 Conseil supérieur de l'éducation (1983), **op. cit.** p. 14-15.

«Il n'y a de véritable dialogue que lorsque chacun est convaincu au départ qu'il a quelque chose à apprendre de l'autre. La société doit être consciente des apports positifs que les groupes ethnoculturels - qu'ils soient nouveaux venus ou anciens - recèlent en eux. Les valeurs culturelles doivent être considérées comme un enrichissement possible de la société.»[10]

L'ouverture au dialogue interculturel s'appuie sur divers textes officiels dont la **Déclaration du Gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales**. Dans ce document, le racisme et la discrimination raciale sont condamnés sans réserve et sous toutes leurs formes, le respect mutuel entre tous les groupes de la société et la participation de tous indépendamment de l'origine ethnique, au développement de la société, sont définis comme des valeurs à promouvoir. Le **Plan d'action gouvernemental en matière d'immigration et d'intégration** rappelle que «le Québec est une société pluraliste ouverte aux apports multiples dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire.»[11]

En ce qui concerne la **Charte canadienne des droits et libertés**, elle stipule : «Tous ont droit, dans la mesure compatible avec leurs devoirs et obligations au sein de la société, à l'égalité des chances d'épanouissement.» La **Charte québécoise des droits et libertés de la personne** précise pour sa part : «Tout être humain possède des droits et libertés intrinsèques destinés à assurer sa protection et son épanouissement.» Ces droits et libertés sont, bien entendu, inséparables des droits et libertés d'autrui ainsi que du bien-être général. L'esprit profond de ces législations réside dans la dimension inaliénable de la dignité humaine et de l'égalité absolue des êtres humains. Ceux-ci jouissent des mêmes droits fondamentaux, malgré leurs différences ethniques, culturelles, religieuses et ils ne doivent subir de discrimination d'aucune sorte.

## Nécessité d'un travail d'éducation

La compréhension de ces grands principes démocratiques qui orientent le discours interculturel au Québec suppose un travail d'éducation que signale d'ailleurs la **Déclaration universelle des droits de l'homme** :

«L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favori-

---

10 Ibid, p.31.

11 Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1991), **Au Québec pour bâtir ensemble**, Montréal : ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, p.4.

ser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux.»

Cette nécessaire mission éducative est mise également en valeur par le Conseil supérieur de l'éducation dans sa recherche sur la compétence éthique «pour aujourd'hui».[12] Plusieurs des habiletés génériques qui y sont décrites et qu'il convient de développer chez le jeune, facilitent, en effet, le dialogue interculturel, «l'ouverture à la différence», etc. L'école a un rôle à jouer dans l'apprentissage des valeurs démocratiques sur lesquelles s'appuie l'acceptation de la diversité ethnoculturelle.

12 Conseil supérieur de l'éducation (1990), **Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle**, Québec : Publications du Québec, 53 pages.

**▸ Le Québec se doit de favoriser l'intégration pluraliste des communautés culturelles.**

## Accueil d'intégration et milieu scolaire

Du fait, entre autres facteurs, du maintien de la cohésion sociale, le Québec se doit de mettre de l'avant des **moyens** pour promouvoir l'intégration des communautés culturelles. Le Conseil supérieur de l'éducation parlait déjà, au début des années '80, d'accueil d'intégration qui vise à créer un climat et un espace accueillants pour les nouveaux arrivants, à «rendre notre propre culture accessible et ses valeurs accessibles aux autres, ce que recherchent selon toute vraisemblance les personnes qui désirent venir s'installer ici et faire partie de notre société.»[13]

Pour concrétiser cet accueil d'intégration, sur le plan de l'école, il y a lieu d'aplanir, dans le mesure du possible, les difficultés auxquelles font face les élèves venant des communautés culturelles. Parmi ces difficultés, on compte la barrière linguistique qui empêche le jeune non seulement de comprendre ce qui se dit en classe, mais aussi de «mener une vie scolaire qui lui soit profitable, tant par la communication avec ses condisciples que par la participation aux activités de l'école.»[14] Les différences quant aux méthodes et aux systèmes d'enseignement peuvent, si elles ne sont pas prises en compte, constituer un autre obstacle sur le chemin de l'apprentissage scolaire. Il en va de même des relations que les parents immigrants entretiennent avec l'école et qui, pour raisons diverses, sont souvent très limitées.

## Modalités de l'intégration

Mais que recouvre l'intégration ? On s'entend généralement pour avancer qu'elle est supérieure à l'adaptation (prise au premier degré), laquelle renvoie à la capacité de l'immigrant à «fonctionner» dans les structures préexistantes et à en utiliser les moyens. L'intégration n'est pas synonyme non plus d'insertion, notion qui se réfère aux processus concernant les sphères instrumentales, fonctionnelles de l'existence (insertion scolaire, pro-

---

13 Conseil supérieur de l'éducation (1983), op. cit. p.14.

14 Ibid. p.18.

fessionnelle ou socio-économique) et qui n'implique pas l'intégralité de l'existence, ni la réciprocité de l'échange[15].

La recherche sociologique distingue quatre étapes dans la démarche d'intégration[16] :

- l'adaptation fonctionnelle où le primo-arrivant doit assurer sa survie de base en termes économiques (se trouver un logement, du travail, trouver une école pour les enfants);

- l'adaptation sociale selon laquelle l'immigrant doit harmoniser sa vie familiale au contexte québécois, définir un nouvel équilibre entre d'une part, les valeurs et le mode de vie traditionnel et, d'autre part, ceux de la société d'accueil;

- l'adaptation culturelle qui voit l'immigrant prendre part et contribuer à la vie sociale, culturelle, politique et économique québécoise;

- l'adaptation structurelle qui se caractérise par la représentation des membres des communautés culturelles dans l'ensemble des structures sociales, économiques, politiques... ainsi que dans les conseils d'administration, les médias et les institutions publiques.

Si la première étape semble relativement évidente, ce n'est pas nécessairement le cas des trois autres où interviennent d'autres dimensions telles les valeurs ou des projets communs.

> «L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel (...) Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenenace à son égard.»[17]

Quoi qu'il en soit, pour certains, l'intégration représente souvent **le masque de l'assimilation**. On s'intègre dans la mesure

---

15 Antonio Perrotti (1986), «Petit lexique», dans Conseil de l'Europe, **L'éducation et le développement culturel des migrants**, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

16 Voir Ministère de l'éducation (1991), **Éducation interculturelle. Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration**, Montréal: ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux, Services aux communautés culturelles, cahier #2, Guide de l'animateur, p. 82-84, faisant référence à la sociologue Graciela Duce.

17 Ministère des communautés culturelles et de l'Immigration (1990), **L'intégration des immigrants et des Québécois des communautés culturelles**, Montréal : ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, p.3. Voir aussi Marie Mc Andrew (1992), «Le rôle de l'école en matière d'intégration: clarification, principaux défis, perspective régionale», dans Université du Québec à Hull et col., **op. cit.**, p. 141-163.

où l'on se dépouille de ses référents culturels propres et se conforme aux modèles dominants de la société d'accueil. Pour d'autres, l'intégration suppose le maintien intégral de son cadre de référence culturel sans s'ouvrir à la différence.

Entre ces deux extrêmes, il convient de rappeler que l'intégration se construit sur une **base de réciprocité**, «un **contrat moral** devant permettre aux Québécois de toutes origines de bâtir ensemble - harmonieusement et équitablement - le Québec de demain»[18]. Elle indique la capacité de confronter et d'échanger, dans une position d'égalité et de participation, valeurs, normes, modèles de comportement, autant de la part des membres des communautés culturelles que de ceux de la société d'accueil. D'où l'émergence de la notion d'intégration pluraliste qui fait une place au phénomène de la diversité de même qu'aux différentes identités culturelles composant la société québécoise et à leurs visions du monde et leurs cultures éducatives propres. Là encore, seront de mise la concertation, le dialogue et l'interaction entre les diverses composantes de la société pour créer ensemble, conscientes de leur interdépendance et tout autant désireuses de la renforcer, cet espace d'intégration pluraliste marqué, sous bien des angles par ailleurs, au sceau de la politique.[19]

---

18 **Ibid.**, p.4. Selon ce contrat, la société québécoise exprime ses attentes et assume ses obligations face aux immigrants; ceux-ci, en retour des droits qu'ils obtiennent, assument leur part de responsabilité dans le développement de la société d'accueil.

19 Voir Fernand Ouellet (1992), «Intégration et milieu scolaire», dans **Liaison-CÉICI**, vol.2, no 2, hiver, p.2.

**FICHE IV**

## La nécessaire ouverture sur le monde implique une formation à l'interculturel.

### Interdépendance et ouverture sur le monde

La moindre analyse prospective des besoins éducatifs pour les prochaines décennies autorise à avancer que l'école québécoise d'aujourd'hui a l'obligation d'inscrire dans son mandat et de réaliser la formation ayant trait à l'ouverture sur le monde. Il est, en effet, primordial, en cette ère d'interdépendance mondiale croissante, de planétarisation des échanges, de permettre à nos jeunes de communiquer par-delà les barrières linguistiques, culturelles et religieuses et de leur faire saisir qu'ils peuvent, de par leurs attitudes et leurs actions, infléchir la trajectoire de notre planète et participer ainsi, selon les choix qu'ils auront faits, au développement de leur communauté, de leur pays de même que du monde.

Cette interdépendance mondiale se matérialise sur différents plans : économique, culturel, écologique, politique...[20] Pour bien la cerner, il importe de susciter une formation à l'ouverture sur le monde que couvre le concept d'éducation dans une perspective mondiale (ou à la compréhension mondiale pour reprendre la terminologie de l'Unesco). Quatre grands volets interdépendants définissent ce concept:

- l'éducation au développement viable;
- l'éducation aux droits humains;
- l'éducation à la paix;
- l'éducation à l'environnement.

L'ouverture sur le monde se doit néanmoins de prendre ses distances par rapport à tout folklorisme qui verrait dans les autres cultures des systèmes qu'on peut examiner de loin, sans s'y exposer d'aucune façon, sans chercher à les comprendre. Elle doit se démarquer des préjugés et des stéréotypes qu'on peut nourrir à l'égard de ces systèmes. Ce processus d'ouverture implique de ne pas infériorisser ni mépriser les autres cultures, de reconnaître leur légitimité, de prendre conscience qu'elles constituent d'autres «modes d'emploi de la vie» qui ressortissent à la commune humanité. En outre, nous pouvons le développer à partir de notre milieu même car ce dernier est confronté, à un degré ou à un autre, aux phénomènes de l'altérité et de la diversité culturelle, que permet d'apprivoiser spécifiquement l'éducation interculturelle.

---

20 Voir CÉICI (1992), Mini-trousse sur l'éducation dans une perspective mondiale, Montréal : CÉICI, module 1.

**Des valeurs communes**

L'éducation dans une perspective mondiale et l'éducation interculturelle sont donc étroitement liées et prennent appui sur une communauté de valeurs : respect de la dignité et des droits humains, coopération, lutte contre le racisme et la discrimination, estime de soi, tolérance, relativisme culturel, solidarité, engagement dans l'action, etc. Elles privilégient une approche holistique qui considère l'interdépendance, selon le cas, entre les divers éléments qui interviennent dans le système-monde et dans notre rapport au monde, ou entre les éléments psycho-sociaux, culturels et autres qui influent sur la relation interculturelle. Enfin, ce sont là des démarches éducatives qui, quand elles sont menées de manière concomitante, sont de nature à s'enrichir et s'appuyer mutuellement.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

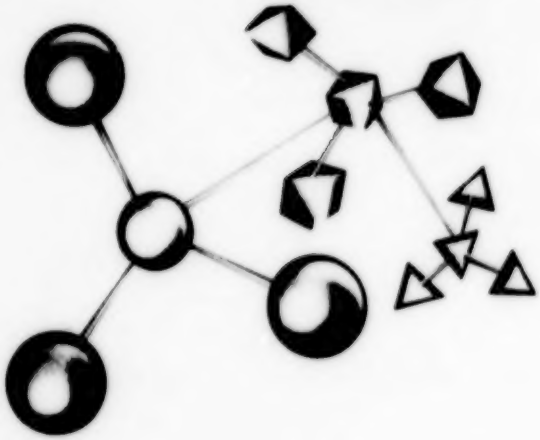
Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien: module I: pourquoi l'éducation interculturelle?; module II: qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III: comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV: ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

# QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ?

## MODULE II

**Qu'est-ce que l'éducation interculturelle ?**

**C'EST...**

**FICHE V**

**▸ UN CONCEPT EN DÉVELOPPEMENT.**

**Un domaine émergent**

L'éducation interculturelle constitue un champ relativement jeune. C'est seulement depuis une quinzaine d'années qu'on fait spécifiquement des recherches dans ce domaine qui s'est développé à la faveur des moyens d'intégration socio-scolaire à mettre sur pied à l'intention du nombre croissant d'élèves d'origine immigrante. L'éducation interculturelle qu'on nomme de manière synthétique «l'interculturel» dans de nombreux textes publiés en Europe francophone, est presque un néologisme et en tant que tel, peut revêtir deux caractères :

- celui d'une mutation purement formelle destinée à reconduire, sous des formes modernisées, des approches théoriques et des pratiques sociales déjà expérimentées et vieilles;

- ou bien, celui d'un symptôme d'évolutions encore mal objectivées, à l'état de latence et dont les lignes de force sont à rechercher à travers des indices diffus.[1]

La première hypothèse ne relevant que d'une opération cosmétique n'apportant rien de nouveau, c'est donc la seconde hypothèse que retiennent les chercheurs, en s'appliquant à définir les modalités d'inscription de l'interculturalisme dans le courant social. Quoi qu'il en soit, l'éducation interculturelle fait aujourd'hui l'objet de certificats et d'autres diplômes universitaires. Des responsables de programmes demandent de plus en plus qu'une plus grande place lui soit réservée dans la formation initiale des maîtres.

Plusieurs définitions de l'éducation interculturelle sont proposées jusqu'ici dont les suivantes qui sont respectivement du rapport Chancy et de Fernand Ouellet :

---

1 Martine Abdallah-Pretceille (1988), «Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle», dans Fernand Ouellet, **Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs**, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p.495.

«... On peut appeler interculturelle l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant de la vie culturelle, sociale et économique du milieu.»[2]

«L'éducation interculturelle désigne tout effort systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires:

a) une meilleure connaissance de la situation de la culture dans les sociétés modernes;

b) une plus grande capacité de communiquer entre personnes de différentes cultures;

c) des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psycho-sociaux et des facteurs socio-politiques susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme;

d) et une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité.»[3]

**Quelques éléments clés**

Parmi les éléments qu'il importe ici de faire ressortir, on peut noter :

- la culture et l'identité culturelle sont des phénomènes dynamiques, en continuelle transformation;

- tous les êtres humains sont des porteurs de culture et ils doivent avoir le libre choix de leur évolution identitaire;

- l'éducation interculturelle vise des interactions, la communication, un rapprochement entre les divers porteurs de culture et, par conséquent, s'adresse à toutes les personnes, indépendamment de l'origine ethnique. Ainsi au Québec,

---

2 Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles (1985), **Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles**, Québec : Gouvernement du Québec, p.141.

3 Fernand Ouellet (1991), **L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres**, Paris : L'Harmattan, collection Espaces interculturels, p. 29-30. L'auteur y explicite notamment sa conception de la commune humanité et du «sort de la culture dans la matrice de la modernité».

elle concerne autant les membres du groupe francophone majoritaire que les Québécois anglophones, les Autochtones et les membres des communautés culturelles.

Enfin, les travaux qui sont actuellement menés en éducation interculturelle et relevant de divers champs disciplinaires, ouvriront la voie à une compréhension de mieux en mieux soutenue de ce concept émergent, quitte à en faire poindre d'autres comme «convergence culturelle», «culture publique commune», «culture promotionnelle», «culture pleine», «transculturalisme», «pédagogie de la diversité», «pédagogie différenciée», etc.

**FICHE VI**

## ▸ Susciter le développement d'une compétence culturelle.

### Compétence culturelle et connaissances ethnographiques

Les intervenants et chercheurs en éducation interculturelle sont unanimes à indiquer que l'établissement de relations interculturelles harmonieuses entre différents porteurs de culture n'est pas un phénomène fortuit. Celles-ci s'avèrent le résultat, de part et d'autre, de démarches d'ouverture, de processus de développement d'une compétence culturelle qui ne représente guère la somme arithmétique des connaissances glanées sur une culture. D'ailleurs ces dernières ne constituent pas forcément un gage d'interactions interculturelles positives. «On peut très bien être expert dans la connaissance intellectuelle d'une culture tout en nourrissant une antipathie plus ou moins aiguë pour les groupes et les individus qui en relèvent.»[4] Ce n'est pas tant ces savoirs à caractère ethnographique qui garantissent la prise en compte de la diversité culturelle mais plutôt l'élaboration des voies et des apprentissages contribuant à y parvenir.

L'acquisition de cette compétence suppose :

> «que l'on prenne au sérieux la culture des autres et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver du sens et pour situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui les portent. Mais cela suppose aussi que l'on apprenne à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et par rapport à la dynamique dans laquelle elle s'inscrit.»[5]

Ainsi, détenir une compétence culturelle, c'est **être capable de comprendre ses propres enracinements culturels, les multiples voies par lesquelles on les exprime et les affirme ainsi que leur inéluctable relativité.**

### Une démarche identitaire

Le développement de la compétence culturelle n'entrave en rien l'éclosion d'une solide identité et d'authentiques convictions personnelles. Il met cependant en garde contre l'enfermement dans

---

4 Carmel Camilleri (1985), op. cit., p.156.

5 Fernand Ouellet (1988), op. cit., p. 119-120.

la culture comme dans un univers totalitaire. La compétence culturelle permet d'articuler une perception moins linéaire de la «personne humaine historique» et d'«accueillir la différence avec sérénité, sans tomber dans l'hésitation ou la perte d'identité».[6] En outre, elle ne débouche pas sur une remise en question systématique de ses valeurs profondes mais incite plutôt à une démarche identitaire personnelle aidant à mieux transiger avec l'altérité.

Cette approche de la compétence culturelle se fonde sur le postulat que celle-ci n'est pas innée. L'individu n'a pas en soi, en effet, l'habileté à objectiver, dans son propre groupe d'appartenance ou de référence, les fondements de ses goûts, de ses choix, de ses comportements, et d'y réfléchir. Cette habileté se doit d'être développée pour la communication avec autrui et aussi dans la communication avec autrui, «sous peine de sombrer dans une autre forme d'universalisme qui est la constitution de soi sous une forme hégémonique et dominateur, construit sur des catégories statiques et hermétiques, rigidifiées et ossifiées...».[7]

En l'absence de toute compétence «originelle», les tentatives d'appréhender d'autres combinaisons culturelles, d'autres systèmes, qui sont de surcroît en interaction permanente, demeurent nécessairement problématiques. Cet apprentissage obligé, cette reconnaissance de soi et des autres suppose qu'on tienne compte du caractère dynamique et complexe des relations interculturelles et qu'on dépasse ainsi les catégories et les nomenclatures.

**Les préjugés et les stéréotypes**

Relevant de ces dernières, les préjugés et les stéréotypes hypothèquent, de fait, la formation à la compétence culturelle. «Instrument de défense contre l'angoisse, expression d'une insatisfaction, révélateur d'une étroitesse d'esprit, élément qui «permet de repérer un objet socialement autorisé pour libérer l'agressivité», le préjugé répond à des objectifs affectifs, psychologiques, bref, il est d'un autre ordre que l'intellect.»[8] Il résiste, en outre, à l'apport d'information. De la sorte, ce qu'il importe d'acquérir, ce sont des connaissances sur les mécanismes qui régissent la formation des préjugés. Combattre efficacement ces derniers sous-entend un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir... Cette démarche d'introspection et d'auto-analyse table l'explication du préjugé sur soi et non sur autrui. L'éducation contre les stéréotypes est appelée à démontrer cette même préoccupation, en centrant la réflexion sur le locuteur lui-même plutôt que sur la recherche de correspondance entre le discours et la réalité. Attribution, sans considération préalable, à un indivi-

---

6 Conseil supérieur de l'éducation (1987), op. cit., p.38.

7 Martine Abdallah-Pretceille (1988), op. cit., p.500.

8 Ibid.

du de traits que l'on suppose caractériser son groupe d'appartenance, le stéréotype n'est pas une catégorie totalement neutre. En effet, il est empreint d'affectivité et comporte souvent, bien entendu de manière implicite, une hiérarchie des valeurs ayant trait aux relations entre deux groupes.

Le défi de la compétence culturelle se pose avec acuité aux milieux scolaires confrontés, à différents degrés, à la diversité culturelle et à la diversité des perceptions que les individus (et les groupes) échangent entre eux. Il consistera donc «pour l'école à aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes de la culture qu'elle transmet de toutes façons»[9].

---

9 Conseil supérieur de l'éducation (1987), op. cit., p.12.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-93-004. Comprend des bibliogr.

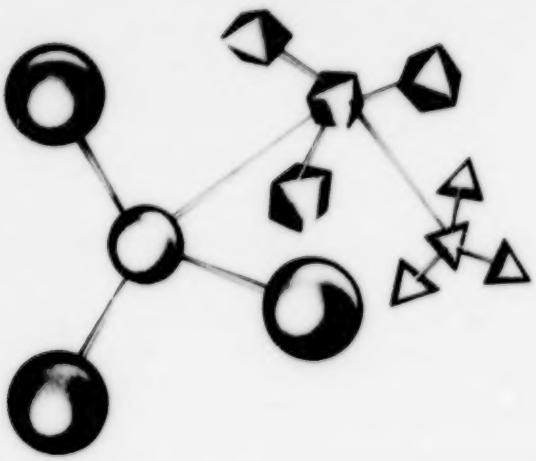
Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s): Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien: module I: pourquoi l'éducation interculturelle?; module II: qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III: comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV: ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

# COMMENT APPLIQUER L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE EN MILIEU SCOLAIRE ?

MODULE III

**FICHE VII**

## ▸ En optant pour une pédagogie interculturelle.

### La prise en compte de la pluralité

La pédagogie interculturelle est l'application des visées interculturelles au réel pédagogique. Par conséquent, elle concerne aussi bien les relations maître-élèves, parents-enseignants, élèves-élèves que les modalités d'apprentissage, les objectifs éducatifs et les contenus d'enseignement.

L'aspiration de la pédagogie interculturelle de prendre en considération la diversité des cultures présentes dans la classe s'avère tout à fait légitime et appropriée. «Une éducation qui véhicule le déni (...) de la culture familiale des élèves, quelle que soit la communauté culturelle à laquelle ils appartiennent, ne peut prétendre être une bonne éducation.»[1] Elle ne transcenderait pas, au mieux, le stade de l'instruction qui ne nourrit guère de préoccupation de développement de la personne avec ses dimensions interdépendantes: émotive, cognitive et sociale.

Au surplus, toute tendance de l'institution scolaire à reproduire un système monolithique et homogène alors que la société évolue vers la complexité et l'hétérogénéité, n'a pas de raison d'être. «À l'éducation-inculcation de normes et de valeurs s'ajoute une éducation-apprentissage des modalités d'être et de vie.»[2] Cette approche «différenciée» du processus éducatif se fait précisément à travers le prisme du pluralisme qui se fonde sur l'acceptation et la promotion consenties et voulues de la pluralité. Elle n'implique pas cependant une pédagogie spéciale destinée à un public spécifique, mais plutôt une socialisation «au pluriel et au futur». À la faveur de cette socialisation, le jeune aura acquis des outils de repérage, appris à se reconnaître lui-même et à reconnaître autrui dans un processus d'échange identitaire, à surmonter les divergences, les contradictions, à maîtriser les conflits relationnels...[3]

---

1 Fernand Ouellet (1991), **L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres**, Paris: L'Harmattan, p.139.

2 Martine Abdallah-Pretceille (1989), **op. cit.**, p.226.

3 **Ibid.**, p.241.

## Des difficultés à aplanir

La concrétisation de l'interculturalisme dans l'enseignement n'en présente pas moins, bien des difficultés. En effet, les modalités d'intégration de la dimension culturelle de l'éducation ne sont pas évidentes pour l'école qui constitue un lieu d'enseignement formel de contenus préalablement définis et identiques pour tous. Le personnel enseignant doit consentir des investissements pratiques et intellectuels pour «formuler un discours compréhensible et significatif à des groupes dont la composition est de plus en plus culturellement diversifiée, tant à cause du milieu socio-économique, du lieu de résidence, des croyances, des options idéologiques que de l'origine ethnique...»[4] La transposition du relativisme culturel dans un même lieu éducatif n'est possible et opportune que dans la mesure où l'on parvient à éviter une «Tour de Babel», à maintenir, à un niveau ou à un autre, une unité malgré la disparité des messages.

## Relation pédagogique et centralité de l'élève

Par ailleurs, «la communication pédagogique ne fait pas seulement référence à l'exactitude du message, mais aussi aux conditions de la réceptivité et à la signification de ce qui est reçu. Dans une école pluraliste l'enseignant doit non seulement se soucier de la justesse du message, mais aussi de la façon dont il est reçu.»[5] Ainsi, la pédagogie interculturelle conçoit la dimension culturelle comme faisant partie intégrante du discours, de la relation enseignant-élèves... De plus, une telle pédagogie, tout en considérant le contenu à transmettre, personnalise la relation éducative en reconnaissant la centralité de l'élève, avec ses acquis et ses orientations culturelles. Ce qui permet de parer éventuellement aux ségrégations institutionnelles et de favoriser, au sein de la classe, l'expression de la diversité de manière naturelle et fluide. «Les différentes méthodes dites «actives» se sont toujours proposé ces buts. Aussi est-ce en allant dans leur sens, et pas dans celui des pédagogies traditionnelles, que les chances du succès nous paraissent le mieux réunies.»[6]

La pédagogie interculturelle place donc l'élève au centre de l'acte éducatif, en vue de le doter d'outils l'aidant à participer le mieux possible à l'élaboration du champ culturel qui sera le sien dans la société pluraliste. Elle se révèle supérieure à la simple transmission de connaissances sur les «cultures ethniques», objectif que visent d'ailleurs des disciplines comme la géographie, l'histoire ou l'économie. Cette démarche reconnait que les acteurs de la relation pédagogique sont des porteurs de culture, ce qui

---

4 Conseil supérieur de l'éducation (1987), op. cit., p.14.

5 Ibid., p. 14-15.

6 Carmel Camilleri (1985), op. cit., p.157.

implique que cette relation n'est jamais aseptisée, ne se fait pas dans un vacuum culturel. Enfin, la pédagogie interculturelle se présente comme «une pédagogie de la relation humaine d'un certain type, celle qui conditionne l'épanouissement de la personne, par acceptation, sous certaines conditions régulatrices, de chacun tel qu'il est, par les autres.»[7]

---

[7] Ibid., p. 156-157.

## ▸ En évitant le relativisme culturel absolu.

### Un concept humaniste

La pédagogie interculturelle s'appuie sur la prise en compte de la dimension interculturelle de tout enseignement et sur une compréhension articulée du concept de culture permettant d'accepter, voire d'apprivoiser les différences, donc de les respecter chez les autres, de les assumer pour soi sans honte ni culpabilité, ni sentiment de supériorité non plus. Cette légitimation des différences n'est pas cependant le seul élément qui fasse la pertinence de l'interculturel. Celui-ci, en effet, renvoie, selon certains, à un concept humaniste interprétant la diversité comme un capital de force appelé à aider les élèves à profiter, autant que possible, des divers modèles, choix et opportunités provenant de la constellation des cultures. La commune humanité est inscrite dans «la série indéfinie des cultures» et la différence culturelle constitue une source d'enrichissement et d'épanouissement car elle apporte un «plus» que tous peuvent mettre à contribution. Camilleri précise que dans cette optique «la pédagogie interculturelle devient l'adaptation, spécifiée à destination de l'école de la stratégie sociale et internationale globale susceptible d'opérer le transfert de l'avantage culturel des uns à celui de tous.»[8]

### Le malaise d'être perçus comme étranges

Cela dit, il convient de prendre garde de tomber dans l'excès, de procéder à une valorisation sans condition des cultures considérées comme des «primats intouchables», à une exaltation des différences en tant que telles. De fait, les écueils du relativisme culturel absolu sont nombreux et menacent d'entraver la démarche interculturelle. Par exemple, l'admiration pour les cultures présentes dans la classe, qui cherche à les préserver du changement et presse leurs porteurs de les conserver, est de nature à provoquer une accentuation des différences. D'où un malaise potentiel chez les «culturellement périphériques» et un renforcement de leur crainte d'être singuliers et étranges. Il arrive aussi que les «cultures d'origine» dont il est question ne sont que des versions «romantisées de leurs représentations originelles» avec lesquelles les élèves de ces ethnies ont peu à voir. Dans un tel contexte, les stéréotypes ont libre cours et font évidemment achopper l'interculturel.

---

8 Carmel Camilleri (1988), «Pertinence d'une approche scientifique pour une formation par l'éducation interculturelle», dans Fernand Ouellet (1988), op. cit., p.571.

Une autre tendance préjudiciable du relativisme culturel absolu est de catégoriser les élèves provenant des cultures périphériques en les exemptant des prescriptions académiques et autres, applicables au reste des étudiants. «Ce traitement privilégié, qui provoque l'animosité des autres ne leur fournit pas le sentiment de modèles chargés de sens vers lesquels diriger leurs efforts. Il peut même leur faire croire qu'on les considère comme moins capables que les autres, d'où le soupçon de racisme.»[9] Ce qu'il faut souligner ici est que la pédagogie interculturelle n'établit pas le niveau de performance pour les élèves en fonction de leur origine culturelle. Ce qui demande à être «culturellement et différentiellement adapté», ce sont plutôt les apprentissages.

**La culture n'explique pas tous les comportements**

Le relativisme culturel secrète un autre effet pervers qui est de lire tout comportement singulier d'un jeune ethniquement différent comme une expression de sa culture, dans laquelle l'enseignant ou l'enseignante hésite à intervenir par respect ou «incompétence culturelle». Peuvent surgir alors des sentiments d'anxiété et de doute sur la légitimité de l'enseignement à mettre en oeuvre. Cette conduite, signale Camilleri, accroit la nervosité des élèves concernés, parce qu'ils se mettent à s'interroger sur les aptitudes de l'enseignant ou de l'enseignante et «qu'ils se trouvent privés d'une connaissance importante : celle qu'on est en train d'apprendre des choses de valeur permettant de devenir un adulte compétent dans la société considérée, et auxquelles il estiment avoir droit.»[10]

Les élèves «culturellement périphériques» ne doivent pas être perçus comme des abstractions culturelles, des copies de leur système originel. C'est toutefois le type de perception que soutient le relativisme culturel absolu. Avant tout, ces élèves sont des enfants et des adolescents interpellés diversement «par les problèmes communs de la vie et de la croissance : se faire des amis, gérer leurs pulsions sexuelles, paraître attrayants». L'enseignant ou l'enseignante relativiste n'a pas à instituer l'origine culturelle comme une barrière infranchissable. Autrement, s'opère une «racialisation de la culture», selon laquelle la culture influencerait toutes les attitudes et les potentialités à l'instar de la race dans les théories racistes. Tous les traits et les capacités seraient déterminés par la culture et s'avéreraient irréductibles. Cette vision ouvrirait la voie à la distinction des groupes, les étrangers d'un côté et les nationaux de l'autre, et la mise en place d'écoles séparées au nom de la spécificité culturelle.

---

9 Ibid., p.572.

10 Ibid., p.573.

**Les généralisations abusives**

Le relativisme culturel absolu risque de globaliser rapidement les autres, faisant fi des hétérogénéités et des clivages qui traversent ces collectivités. Toutefois, on fait preuve de prudence méthodologique quand il s'agit de mettre en scène son groupe d'appartenance : ce qui est alors présenté fait état des nuances imposées par la réalité. Cette tendance à ne pas penser en termes de complexité quand autrui est objet du regard et du discours n'est pas compatible avec la pédagogie interculturelle qui doit accepter de «repousser en permanence les certitudes pour admettre le probable comme modalité de la connaissance».[11]

Du reste, une difficulté majeure se pose concrètement à l'enseignant ou l'enseignante relativiste : celle de transcender la mosaïque des différences culturelles fondamentales qui caractérisent sa classe pour faire de celle-ci une communauté. L'unité de type mécanique ou arithmétique à laquelle l'école était jusque là habituée doit faire place à un nouveau type d'unité dite inclusive, qui intègre la diversité. C'est là tout le défi de la pédagogie interculturelle : signifier la différence en vue de la dépasser.

---

11 Martine Abdallah-Pretceille (1989), «L'école face au défi pluraliste», dans Carmel Camilleri et Margalite Cohen-Emerique, **Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**, Paris : L'Harmattan, p.236.

**FICHE IX**

## ▸ En développant une compréhension du phénomène de culture.

La culture a fait l'objet d'une multitude de publications et donné lieu au foisonnement des théories les plus diverses. Nous nous limiterons à rappeler quelques éléments fondamentaux autour de ce concept, en ce qui concerne la perspective interculturelle en milieu multiethnique. Ces éléments sont présentés ici sous forme de prescriptions ou de constats.

### Ressemblances et différences

L'approche interculturelle ne doit pas focaliser sur les différences. Elle suppose de considérer aussi (et peut-être surtout) les ressemblances entre cultures. Ces ressemblances sont d'ailleurs multipliées par la fréquence des emprunts, des échanges entre les systèmes culturels. Ceux-ci «se développent autant sinon plus par leurs contacts que par leurs évolutions endogènes : mettre à l'occasion ce phénomène en évidence, à partir de tels exemples historiques, apporterait à l'école une leçon de solidarité pour tous et de modestie pour certains».[12]

«Selon O. Klineberg, le psychologue G. Allport faisait remarquer que les éducateurs insistent beaucoup trop sur les différences qui existent entre les peuples, en présentant l'étranger comme ayant des conduites étonnantes, voire bizarres. Il donnait sa préférence à une «encyclopédie des ressemblances» qui soulignerait surtout ce que les hommes ont en commun. Il paraîtrait raisonnable, en fait, d'enseigner aussi bien les ressemblances que les différences. Pour comprendre la culture, il faut se préoccuper autant des ressemblances que des différences et voir aussi dans quelles conditions et avec quelle probabilité apparaissent les différences.»[13]

### Sacralisation indue des cultures

Il convient d'éviter de sacraliser les cultures en les réifiant et en transformant en absolu leurs valeurs ou

---

12 Carmel Camilleri (1988), **op. cit.**, p.575.

13 Martine Abdallah-Pretceille (1986), **Vers une pédagogie interculturelle**, Paris : Publications de la Sorbonne, Institut national de recherche pédagogique, p.75.

plus exactement celles de tel moment de leur évolution. Par là on évacue leur fonction instrumentale (adaptation à l'environnement) et on hypertrophie leur fonction ontologique (construction du moi) dénaturant ainsi leur équilibre structurellement mouvant.[14]

## Les identités culturelles à l'école

La culture ne doit pas être perçue comme «un corset paralysant pour les élèves, les assignant à leurs différences et à la stigmatisation, alors qu'il faut les mettre à même, quand ils le désirent, de la «manier» pour atteindre au meilleur équilibre dans les problèmes externes et internes dans lesquels ils se débattent.»[15] La pédagogie interculturelle doit aider aux libres évolutions identitaires.

«Il n'appartient pas à l'école de déterminer quelle est l'identité des élèves ni de choisir pour eux une identité (pas plus d'origine que d'accueil). Mais il importe qu'elle leur donne les moyens de diversifier leurs références, en particulier de vivre en toute légitimité les diverses modalités culturelles de leur environnement»[16]

## Cultures et société

«... Le système culturel réputé national ne serait pas autre chose qu'une formation faisant la part belle aux subcultures des groupes dominants de chaque société...»[17]

«Toute société ne peut subsister que s'il y a un minimum d'unité dans ses représentations et conduites. De ce fait elle ne peut supporter la diversification au-delà du point où les contradictions de valeurs produiraient la pulvérisation du consensus minimal permettant son existence : aboutir à l'effondrement du groupe sous prétexte d'admettre toutes les différences comme légitimes, ce serait scier la branche sur laquelle les cultures sont assises...»[18]

---

14 Carmel Camilleri (1988), op. cit., p. 576-577.

15 Ibid., p.577.

16 Ibid., p.579, citant Micheline Rey.

17 Ibid., p.578.

18 Ibid., p.581.

**FICHE X**

## ▸ En favorisant un processus de conscientisation.

Imprégnant toutes les dimensions du projet éducatif, la pédagogie interculturelle guide les relations école-famille aussi bien que les services éducatifs, les relations maître-élèves, le climat scolaire (appelé à transpirer la tolérance par exemple), l'ouverture sur le monde... Pour assurer son efficacité, elle fait forcément appel à des activités d'apprentissage, entre autres éléments de l'organisation pédagogique. Ces activités touchent différents volets et visent un processus de conscientisation de soi et des autres.

### Trois dimensions essentielles

Ce processus de conscientisation comprend trois dimensions selon Beauchesne[19] :

- une dimension personnelle (mise en évidence des styles et des modes de vie, expression des perceptions face aux différents groupes ethniques, prise en considération de la culture subjective des individus);
- une dimension interpersonnelle (mise en valeur des différences et surtout des similitudes entre les groupes, lutte contre les préjugés, la discrimination et le racisme, collaboration et entraide entre les différents groupes, prise en considération du développement linguistique global de l'élève);
- une dimension extrapersonnelle (mise en relief des apports des divers groupes, identification des barrières à la pleine participation de tous les élèves, initiation à la sous-culture de l'école).

---

19 André Beauchesne (1988), «Dix principes de pédagogie interculturelle», feuillet à l'intention des intervenants scolaires pour l'atelier du même nom, dans FCSCO (1989), Les réalités familiales actuelles : un défi pour l'école, Actes du congrès, Québec : FCSCO. p. 39-43.

## Divers niveaux de conscientisation

La plupart de ces éléments sont également considérés par Benoit[20] qui propose toutefois une autre nomenclature gravitant, en particulier, autour de niveaux de conscientisation. La démarche proposée comporte cinq étapes : s'informer, communiquer, coopérer, conscientiser, modifier. Ces étapes comportent des activités de déclenchement et des activités de prise de conscience qui s'étalent et s'articulent dans le temps. Ce cheminement est présenté dans le tableau qui suit, où s'inscrivent en vis-à-vis : les intentions visées, le type d'activité à produire et les constats ou idées-clés à mettre en évidence.

Les remarques méthodologiques accompagnant ce processus de conscientisation indiquent par ailleurs :

> «Telle qu'elle se présente, la démarche peut faire l'objet d'une planification pédagogique rigoureuse : on peut, par exemple, inventer des activités spécifiques pour chacune des étapes et mener les élèves vers la reconnaissance et la prise en charge de leurs conditionnements culturels. Une telle planification est exigeante, elle réclame du temps et des activités efficaces. On peut utiliser le processus comme cadre de référence servant à situer les activités que l'on propose et que l'on invente en rapport avec l'interculturel. On peut enfin s'en servir simplement à titre d'éclairage sur le propos.»

---

20 Francine Benoit, «Processus de conscientisation appliqué à l'apprentissage», extrait de **La représentation de la société québécoise dans les manuels scolaires**, Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale des ressources didactiques et de la formation à distance, Direction des ressources didactiques et documentaires, 113 pages, à paraître bientôt.

| INTENTION | TYPE D'ACTIVITÉS | CONSTATS À FAIRE RESSORTIR |
|---|---|---|
| **1. S'INFORMER** | | |
| 1.1 Connaître les habitudes, les us et coutumes des «autres» et de ceux qui appartiennent à des cultures différentes. | Activités d'information à partir de documents : films, contes, journaux, histoire, etc. | Chaque peuple a ses habitudes et ses modes de vie. La «culture est une émergence qui reflète les désirs et les adaptations d'un groupe d'humains dans un temps/espace donné. |
| 1.2 Prendre conscience des différences et des similitudes entre les «cultures» (celles des autres et la nôtre). | Faire un retour sur les activités d'information : ce qu'on retient, ce qui nous frappe, ce qui nous choque, etc. | Les différences culturelles se situent sur divers plans : la vie quotidienne, le mode et le contenu de pensée, les sentiments, les perceptions, les croyances... Certaines cultures sont proches de la nôtre, d'autres sont très éloignées. |
| **(Conscientisation, 1er niveau.)** | | |
| **2. COMMUNIQUER** | | |
| 2.1 Échanger avec des personnes de cultures différentes. | Échanges verbaux, jeux de rôle, situations de communication variées : confrontation, débats, etc. | Les différences culturelles sont toujours «étranges» au premier regard. L'étrangeté échappe parfois à la compréhension. |
| 2.2 Se décentrer par rapport à son point de vue et à ses attitudes. | Situations où l'on interchange les rôles et les positions. Jeux de simulations, jeux de rôle; situation de «Problem-Solving» ludique, etc.<br><br>**Remarque :** Les activités de 2.1 peuvent être reprises en 2.2, en interchangeant les rôles des participants. | Agir «dans la peau d'un autre» nous rend conscients de nos comportements. Il y a des comportements et des attitudes que l'on ne peut pas adopter, d'autres que l'on ne peut pas modifier, d'autres qui son interchangeables. |

| INTENTION | TYPE D'ACTIVITÉS | CONSTATS À FAIRE RESSORTIR |
|---|---|---|
| **2. COMMUNIQUER (Suite)**<br><br>2.3 Prendre conscience de ses opinions, préjugés, attitudes et comportements.<br><br>**(Consicentisation, 2e niveau)** | Faire un retour sur les activités de 2.1 et 2.2; faire ressortir les constats, les acquis, les interrogations.<br><br>- ce que l'on a compris;<br>- les difficultés que l'on a rencontrées dans les jeux de rôle;<br>- le plaisir qu'on y a pris;<br>- ce que ça nous a appris;<br>- ce qui nous a surpris;<br>- ce qui nous a choqué;<br>- comment on s'est débrouillé dans telle ou telle situation;<br>- etc. | Certains comportements et certaines attitudes relèvent de la culture, d'autres de la personne. Il est parfois difficile de les distinguer. |
| **3. COOPÉRER**<br><br>3.1 Établir une collaboration à l'intérieur de tâches spécifiques.<br><br>3.2 Tolérer les différences et les attitudes qui échappent à la compréhension. | Activités d'apprentissage qui exigent la formation d'équipes composées de personnes de cultures différentes. Ces activités doivent être reliées à des contenus d'apprentissage issus de programmes d'études.<br><br>Faire un retour sur le travail vécu en équipe, et sur les modes de collaboration qui se sont établis :<br>- ce qui s'est passé entre les participants. | Chaque personne a sa façon d'entreprendre un travail; chacun(e) peut apporter une contribution à l'ensemble. Il y a des «manières de faire» qui échappent à notre compréhension, d'autres qui nous ressemblent.<br><br>On peut admettre ce que l'on ne comprend pas. La tolérance est une attitude qui nous permet de pousser plus loin une démarche ou une entreprise. |

| INTENTION | TYPE D'ACTIVITÉS | CONSTATS À FAIRE RESSORTIR |
|---|---|---|
| **4. CONSCIENTISER** | | |
| 4.1 Rendre manifestes certains conditionnements culturels | Utiliser soit des films, soit une simulation de situation d'échange ou une simulation de travail en équipe.<br><br>On choisira des contenus qui portent sur des phénomènes liés à la diversité culturelle.<br><br>On fournira aux participants une grille d'observation qui sera centrée sur les «aspects culturels» des comportements. | Les modes de pensée et d'agir sont conditionnés par la culture. La culture agit comme une seconde peau. |
| 4.2 Prendre conscience de ses conditionnements.<br><br>**(Conscientisation 3e niveau)** | Faire un retour sur l'activité 4.1<br><br>- s'interroger sur ce qui nous semble être des conditionnement culturels;<br>- qu'est-ce qui m'a fait réagir de telle façon dans telle situation;<br>- aurais-je pu agir autrement;<br>- quels comportements m'ont surpris ou choqué;<br>- est-ce que ces comportements sont explicables par la culture. | Les conditionnements culturels sont identifiables, on peut les reconnaître et peut-être les dépasser. |

| INTENTION | TYPE D'ACTIVITÉS | CONSTATS À FAIRE RESSORTIR |
|---|---|---|
| **5. MODIFIER**<br>.<br>5.1 Modifier son comportement dans une situation donnée. | Activité d'échange ou de collaboration où l'on exigera que les participants «agissent autrement» que selon leurs habitudes.<br><br>On choisira de préférence une activité simple mais réelle et qui peut se relier à un programme d'études. On fournira aux participants une grille d'observation pour noter les comportements qu'il ont modifiés chez eux-mêmes. | On peut modifier certains comportements et regarder les choses d'un autre point de vue.<br><br>La modification d'un comportement peut faciliter la communication avec les autres et aider à la compréhension des différences. |
| 5.2 Prendre conscience du pouvoir que l'on a sur les habitudes et les conditionnements culturels. | Demander aux participants d'organiser un projet collectif impliquant des personnes de cultures diverses. Ce projet peut être plus ou moins important. Il devrait se relier à des contenus de programmes d'études, ou se rattacher à un événement scolaire. Les participants seront invités à dépasser leurs conditionnements culturels pour mener à bien ce projet. | La réalisation des projets collectifs exige que chacun dépasse les frontières de son «ethnocentrisme».<br><br>Dépasser sa culture ne signifie pas que l'on «meurt» mais plutôt que l'on s'ouvre à une autre dimension. |
| 5.3 Prendre conscience de ce qui est en jeu quand on dépasse les conditionnements culturels.<br><br>**(Conscientisation, 4e niveau)** | **Faire un retour sur l'expérience vécue en 5.1 :**<br>- qu'est-ce qui s'est passé;<br>- est-ce que je me suis comporté comme d'habitude;<br>- qu'est-ce qui a changé dans mes comportements. | Le dialogue interculturel ouvre sur une identité nouvelle. |

**Le regard CIVIC**

Signalons, en outre, un autre modèle d'activités pédagogiques interculturelles, le regard CIVIC, que nous avons élaboré et qui s'inspire de la catégorisation de Benoit. Ce modèle propose des activités sur cinq grands thèmes dont les premières lettres forment l'acronyme CIVIC. Ces thèmes sont: Culture, Information, Valeurs, Interaction, Communication.

- Activités sur la culture (éléments d'une théorie générale de la culture, ressemblances et différences entre cultures, préjugés et stéréotypes, identité culturelle, intégration, etc.)

- Activités d'information (Il est approprié de fournir une information sur les cultures, non seulement de type descriptif, mais avant tout, de type génétique et explicatif. Celles-ci sont à présenter comme des formations élaborées par les sociétés pour répondre, parmi d'autres moyens, aux défis de leur environnement. Si bien, et cela est important, qu'elles changent naturellement (comme le montre abondamment l'histoire) avec les évolutions dans la nature de ces défis. Et ce serait une excellente chose que de le montrer aussi à propos de la culture nationale. Bien des ressemblances pourraient ainsi apparaître, face à des problèmes analogues, dans les réactions collectives des communautés : ce qui aiderait à liquider certains stéréotypes, certains complexes de supériorité ou d'infériorité des uns et des autres..."[21]

- Activités sur les valeurs qui sous-tendent le pluralisme (tolérance, commune humanité, respect de la dignité humaine et des droits humains, justice, estime de soi, etc.)

- Activités favorisant l'interaction (pédagogie de la coopération, voir Fiche XII).

- Activités de communication (accent sur les codes culturels, styles de communication).

**Des activités expérientielles**

En marge de ces typologies, il importe de noter que les activités pédagogiques interculturelles devraient se baser le plus possible sur les situations expérientielles. Celles-ci sont explicitées en ces termes :

---

21 Carmel Camilleri (1985), Anthropologie culturelle et éducation, Paris : Unesco - Delachaux & Niestlé, p.157.

«Le point de départ n'est pas le manuel ou un cours magistral, mais le comportement et l'expérience personnels de l'enfant dans un certain nombre d'activités et de situations, en classe comme à l'extérieur. À partir de là, les enfants généralisent : ils prennent un peu de recul par rapport à eux-mêmes et comparent leur expérience personnelle à d'autres expériences et situations; ils formulent ainsi sur les êtres humains et les sociétés des théories qui les aident à répondre aux questions «pourquoi» et «comment». Un avantage supplémentaire d'une telle démarche est qu'elle tend à éviter une simplification excessive et à développer l'aptitude à la pensée critique. Grâce à ces actions, désignées sous le nom de situations expérientielles, les élèves prennent conscience de la complexité de leur propre comportement. Ils prennent conscience aussi de la difficulté qu'il y a à décrire les processus qui les ont conduits à adopter telle ou telle décision. Ils apprennent ainsi à être plus prudents dans leurs jugements et leurs conclusions sur les hommes et les événements.»[22]

Ces activités expérientielles sont suivies de discussions, analysées et objectivées. Ce sont là des approches nouvelles construites sur la constitution d'un vécu commun qui identifie le groupe-classe. On comprendra néanmoins que les objectifs interculturels vont être d'autant mieux atteints qu'ils débordent le cadre de la classe et guident le projet éducatif. Partant du principe que la mise en place d'un projet d'ensemble de l'école est de nature à répondre le plus adéquatement aux exigences posées par l'école pluriethnique, à améliorer la qualité des rapports que les élèves entretiennent avec leur institution scolaire[23], il est à recommander que l'interculturalisme colore toutes les dimensions du projet éducatif identifiées par Benoit et Ouellet[24] (voir tableau ci-après).

---

22 Martine Abdallah-Pretceille (1985), op. cit., p.209.

23 Michel Claes (1991), «Socialisation des adolescents en contexte multiethnique», dans Michel Pagé et Fernand Ouellet, **Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun**, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 530-538.

24 Francine Benoit et Fernand Ouellet (1990), **Vers une pédagogie interculturelle**, inédit.

## DIMENSIONS DU PROJET ÉDUCATIF

**I. Les valeurs (priorisation)**

**II. La communication**

- A. Regroupement des élèves
- B. Regroupement des professeurs
- C. Relations maître-élève
- D. Affichage, journal
- E. Code de vie
- F. Vie étudiante
- G. Relations avec les parents
- H. Intégration des élèves allophones

**III. L'organisation pédagogique**

- A. Activités d'apprentissage
- B. Matériel didactique
- C. Cadre horaire
- D. Grille matières
- E. Classement et formation des groupes
- F. Services éducatifs
- G. Médiathèque
- H. Évaluation
- I. Services personnels

**IV. Le développement professionnel du personnel scolaire**

- A. Certaines activités de perfectionnement en commun
- B. Certaines activités individuelles avec des retombées collectives

**5. La gestion de l'école**

- a) Le conseil d'orientation
- b) Le comité d'école
- c) Le comité des enseignants et enseignantes
- d) La gestion du personnel

**FICHE XI**

## ▸ En pratiquant la méthode de l'infusion.

Les diverses activités susceptibles de contribuer à une sensibilisation interculturelle peuvent être menées de manière autonome, spécifique, sans lien avec l'enseignement dit régulier. Mais compte tenu des contraintes de temps auxquelles les enseignants et enseignantes font face dans leur pratique, il est à douter que ces activités puissent être, de cette manière, répétées fréquemment. D'autre part, les activités pédagogiques interculturelles ont évidemment plus de chances de porter des fruits quand elles sont intégrées dans les diverses matières. À cet effet, l'infusion représente l'une des méthodes possibles. Celle-ci, en même temps qu'elle permet de prendre en compte les objectifs d'apprentissage, favorise l'intégration dans l'enseignement des objectifs de formation interculturelle, lesquels sont souvent assez proches des objectifs de formation déjà inscrits dans les programmes d'étude.

La méthode de l'infusion, que des intervenants et intervenantes utilisent parfois sans la nommer, consiste à intégrer un principe, un concept dans une leçon de telle sorte qu'il la colore et lui donne un sens nouveau. L'enseignant ou l'enseignante prépare sa leçon et cherche à trouver un segment ou un biais permettant d'infuser le concept ou le principe ciblé. Ainsi un cours sur les règles grammaticales fait à partir d'un extrait du conte comme «Le petit chaperon rouge» prend une autre dimension s'il se développe à partir de textes portant sur le phénomène migratoire, la diversité ethnoculturelle, un fait de culture ou des valeurs pluralistes. Dans un tel cas, ce ne sont pas seulement les apprentissages «académiques» qui sont importants mais aussi les moyens utilisés pour les réaliser. Ces moyens permettent de présenter une réalité possiblement plus signifiante pour l'élève et qui l'interpelle du fait qu'elle fait partie de son environnement. Ils fournissent, en outre, des éléments pour poursuivre, dans le cadre de l'étape de l'objectivation, des objectifs de formation interculturelle qui autrement ne seraient peut-être pas abordés.

Objet de recherches aux États-Unis depuis quelques années, l'infusion suppose que l'enseignante ou l'enseignant soit déjà sensibilisé, sache déjà dans quelle direction cheminer, quels éléments mettre en valeur. Elle se présente comme une «intégration de matières» prise dans son sens large, ce qui la rend compatible avec la pédagogie interculturelle, laquelle privilégie, du reste, une approche interdisciplinaire. Cependant l'application mécanique de la méthode de l'infusion pourrait laisser croire que la pédagogie interculturelle n'exige qu'une adaptation technique.

**FICHE XII**

## ▸ En mettant à profit la pédagogie de la coopération.

Parmi les stratégies d'appui à la pédagogie interculturelle, il convient de cibler la pédagogie de la coopération. Celle-ci est une manière d'organiser l'enseignement à partir du principe de l'interdépendance et en mettant à contribution l'entraide des élèves. Concrètement, elle consiste en «un ensemble de procédures en salle de classe où des étudiants de différentes habiletés (et de différents groupes ethnoculturels le cas échéant)[25] travaillent en équipe de quatre à six membres. En utilisant des techniques, telles que Stad, Jigsaw, Coop-coop, ils coopèrent les uns avec les autres afin d'apprendre du matériel dit académique»[26].

### Le rapprochement interethnique

La pédagogie de la coopération place les élèves d'ethnies différentes dans des groupes coopératifs où chaque membre se voit confier un rôle d'égale importance dans l'atteinte des buts que le groupe poursuit. On reproduit ainsi les conditions nécessaires à l'harmonie à l'intérieur des groupes selon la théorie de G. Allport, l'une des plus répandues sur les relations interethniques. Kagan, un des chercheurs américains reprenant à son compte cette théorie, note une augmentation des relations interethniques positives chez les élèves dans les classes qui font appel à des équipes d'apprentissage intégrées. «En général, avance cet auteur, les amitiés entre membres d'ethnies différentes se sont améliorées dans les classes utilisant la pédagogie de la coopération par rapport aux classes témoins.»[27] Ce rapprochement interethnique suscité par les techniques de la pédagogie de la coopération s'articule en fait autour de la relation à l'autre. Ainsi intéresse-t-il forcément les praticiens et praticiennes de la pédagogie interculturelle qui interroge, elle aussi, cette relation.

---

25 Ajouté par nous.

26 Greer Knox et Gérald Trottier (s.d.), **Apprentissage coopératif. Les préparatifs**, texte polycopié, Ottawa : Conseil scolaire d'Ottawa et Université d'Ottawa, p.3.

27 Spencer Kagan (1990), **Cooperative Learning. Resources for teachers**, San Juan Capistrano : University of California, p.2:10, traduction du CÉICI.

**La prise en considération de l'autre**

La pédagogie de la coopération effectue une mise en relation des «culturellement distincts» et fournit ainsi les moyens de contrer l'isolement des élèves dans la classe, isolement induit éventuellement par les modes d'apprentissage compétitif et individuel. Elle suppose une prise en compte de l'autre, une reconnaissance réciproque ouvrant la voie à un décloisonnement horizontal où les apprenants sont amenés à compter avec leurs pairs dans la poursuite de buts communs.

**La reconnaissance et le respect des spécificités de chacun**

A l'instar du discours interculturel qui reconnait la contribution de chacun des groupes ethnoculturels dans l'édification de la société, la pédagogie de la coopération souligne l'apport de chaque élève au travail de l'équipe. Dans cette pédagogie, les tâches sont distribuées de telle sorte que chacun a une spécificité qui participe de l'ensemble. Par exemple, dans la méthode Jigsaw, les apprenants sont groupés en équipes de base de quatre ou cinq et chaque partenaire est responsable d'un segment précis de la leçon, sur lequel il doit devenir un expert. Les experts se regroupent selon leurs sujets respectifs et font leur apprentissage. Puis, ils retournent dans leur équipe de base pour faire part de ce qu'ils ont appris, aux autres membres du groupe.

**La solidarité objective dans un projet commun**

Dans la pédagogie de la coopération, les coéquipiers et coéquipières ont besoin les uns des autres pour compléter la tâche. La réalisation de leur projet commun (une matière à apprendre, un problème à résoudre) est tributaire de chacun des apports individuels. Une telle démarche éveille le sentiment d'appartenance au groupe en créant l'interdépendance entre les apprenants comme le fait l'interculturel en suscitant des interactions positives entre porteurs de culture pour la construction d'un espace commun.

**L'enrichissement collectif**

Au même titre que l'éducation interculturelle reconnait l'enrichissement social amené par la diversité ethnoculturelle, les techniques de la coopération favorisent un développement collectif en aidant à l'amélioration du rendement de la classe en général, et des individus, en particulier. Cette amélioration tient au fait que la diversité des styles d'apprentissage est prise en compte par la diversité des styles d'enseignement dont sont porteurs les élèves appelés, dans cette stratégie éducative, à passer, eux aussi, des savoirs. Ainsi l'un des fondements de la pédagogie de la coopération prend-il tout son sens, à savoir que nul d'entre nous n'est aussi intelligent et performant que nous tous. De plus, la réussite scolaire de même qu'un meilleur égard de la part de ses pairs

concourent à l'estime de soi, garante de la capacité d'établir des relations avec autrui (qui soient empreintes de respect, de tolérance...), et de s'inscrire dans une communication interculturelle.

**L'à-propos d'une pratique des relations interculturelles**

La pédagogie de la coopération interpelle la dimension émotivo-affective des élèves qu'elle met en interaction directe. Elle représente ainsi un canal par lequel des sujets aux socialisations différentes découvrent l'altérité et d'autres façons de donner du sens au monde. De plus, tout apprentissage coopératif comporte une phase d'objectivation, sous forme de retour, du processus vécu en groupe, de la même façon que l'éducation interculturelle demande à centrer la réflexion sur la relation avec l'autre.

**Les habiletés sociales et le climat**

L'efficacité du travail coopératif repose en grande partie sur la force cohésive et la stabilité du groupe qui prennent forme seulement si chacun des membres trouve sa place et si sa contribution est appréciée. Pour cela, il importe de développer chez l'apprenant un certain nombre d'habiletés de base comme de s'assurer de l'assentiment des autres, les encourager, s'adresser aux membres du groupe en les désignant par leur nom, partager ses impressions, réagir aux idées émises, exprimer poliment son désaccord, écouter activement la personne qui parle, etc. Ces diverses habiletés permettent de créer un climat favorable aux échanges, aux interactions positives. Un tel climat diffère de celui, hostile, prévalant possiblement dans les classes caractérisées par une forte compétition, et s'avère un facteur facilitant l'ancrage des valeurs relatives à l'interculturalisme.

Stratégie éducative conduisant les apprenants à travailler en équipe de manière structurée et interactive, la pédagogie de la coopération contribue à la formation au pluralisme culturel. Elle donne à creuser la relation à l'autre et favorise un rapprochement interethnique. Elle partage avec l'éducation interculturelle des fondements comme la prise en compte de l'autre, l'interdépendance objective et positive des partenaires, l'enrichissement collectif induit par la diversité, une pratique des relations interpersonnelles, etc... Par ailleurs, le travail coopératif enseigne diverses habiletés sociales dont l'application instaure dans la classe un climat de respect, de dialogue, de collaboration, voire d'empathie, qui définit un terreau propice aux relations interculturelles.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro CDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoît, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code : A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

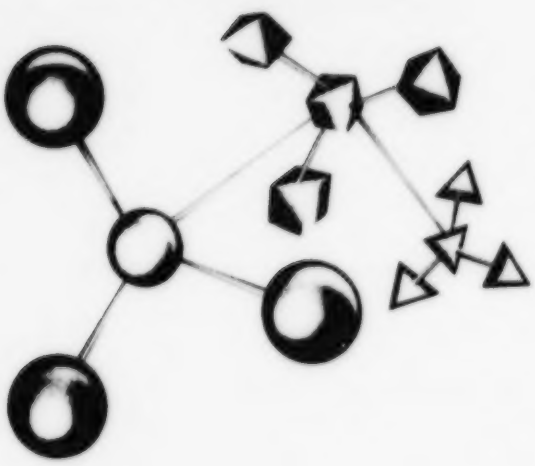
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoît, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien : module I : pourquoi l'éducation interculturelle? ; module II : qu'est-ce que l'éducation interculturelle? ; module III : comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire? ; module IV : ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

# ÉDUCATION INTERCULTURELLE

## R E S S O U R C E S

MODULE IV

FICHE XIII

# Bibliographie sommaire

## MONOGRAPHIES

(Ces volumes sont, pour la plupart, disponibles au CÉICI pour consultation sur place.)


Association des éducatrices et éducateurs de la petite enfance - A.E.P.E. (1989), **Multiculturalisme**, diverses suggestions d'activités, 129 pages.

Association provinciale des enseignantes et enseignants protestants - APEP (1989), Kirkland : Comité des droits humains, 3 cahiers.

- **Les autochtones**, 31 pages.
- **Les personnes handicapées**, 30 pages.
- **Les stéréotypes**, 22 pages.

BAILEY, C. 1986), **Start-up multiculturalism: a ressource and curriculum guide**, St-Lambert: South Shore Protestant Regional School Board, 129 pages.

BERTHELOT, J., **Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation**, Sainte-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec, 200 pages.

CHALOM, M. (1991), **Le migrant démuni. Alphabétisation et intégration des immigrants**, Montréal : Liber, 110 pages.

Comité sur l'école et les communautés culturelles (1985), **Rapport sur l'école et les communautés culturelles** (rapport Chancy), Québec: Gouvernement du Québec, 186 pages.

Comité sur l'école et les commnautés culturelles (1988), **Rapport sur l'école et les communautés culturelles** (rapport Latif), Québec: Gouvernement du Québec, 99 pages.

Commission des écoles catholiques de Montréal - CECM

(1985), **On fait un calendrier.**
(1985), **Sept textes sur le phénomène «calendrier».**
(1986), **Répertoire descriptif des principales fêtes ethniques**, 48 pages.
(1986), **Ensemble, semblables et différents. Programme d'éducation interculturelle. Guide pédagogique**, 112 pages.

(1987), **Aux pays des contes. Contes populaires des communautés culturelles**, 16 contes.

(1987), **Aujourd'hui c'est fête !**, 5 activités et plus, français, sec.I.

(1989), **Semaine de l'amitié interculturelle. Guide d'activités**, Montréal: CECM, Office des relations interculturelles, 14 pages.

(1990), **Ensemble on construit le Québec. Semaine de l'amitié interculturelle du 23 au 27 avril 1990**, guide d'activités, 53 pages plus annexes.

(1992), **J'aime Montréal, ma ville. Guide d'activités. Semaine interculturelle à la CECM du 6 au 10 avril 1992**, Montréal : CECM, Office des relations interculturelles, 79 pages plus annexes.

FORTIN, A. et A. LANSON (1987), **Accueillir un élève de l'accueil. Vos difficultés et les siennes. Quelques réflexions pour le professeur qui reçoit un élève des classes d'accueil**, 42 pages.

BEAUCHESNE, A. (1991), **Éducation et pédagogie interculturelles. Guide de formation**, collection de six livrets.

- **L'approche de formation**, 1er livret, 55 p.
- **Perspectives théoriques**, 2e livret, 86 p.
- **Cadre de référence interculturel**, 3e livret, 39 p.
- **L'expérience des intervenants scolaires en milieu pluriethnique**, 4e livret, 28 p.
- **L'intervenant scolaire et la clientèle de l'école pluriethnique**, 5e livret, 28 p.
- **L'intervenant scolaire et sa pratique éducative**, 6e livret, 38 p.

Conseil de la langue française (1987), **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique. Contributions à une réflexion**, Québec: Éditeur officiel du Québec, 349 pages.

(1987), **L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal. Situation du français et intégration psychosociale**, Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil de l'Europe (1989), **Pistes pour activité pédagogiques interculturelles**, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 35 fiches.

Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec (1991), **Guide pour l'organisation d'une semaine interculturelle nationale**, Montréal: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, 44 pages.

Conseil scolaire de l'île de Montréal

MESSIER, J. et G. PRIMEAU (1981-1984) , **Série Profil d'une communauté ethnique de Montréal**, 15 monographies, 12 à 16 pages par monographie.

DE KONINK, Z. (1985), **Guide d'utilisation des monographies «Profil d'une communauté ethnique de Montréal»**, 93 pages.

LAHAIE, N. (1985), **Outils pédagogiques pour une école multiethnique en milieu défavorisé**, 154 pages.

DE KONINK, Z. (1988), **Des jeux**, 192 pages.

McANDREW, M. (1988), **Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais**, Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 199 pages.

DE KONINK, Z. (1989), **Évaluation de la communication chez les élèves allophones du niveau primaire**, 25 pages.

HOHL, J. (1991), **Singulier pluriel**, 152 pages.

BOUCHARD, G., G. ROCHER et F. ROCHER, F. (1991), **Les Francophones québécois**, 87 pages.

Conseil supérieur de l'éducation (1983), **L'éducation interculturelle. Avis au ministre**, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 51 pages.

(1987), **Les défis éducatifs de la pluralité**, Québec: Gouvernement du Québec, 43 pages.

JACQUARD, A. (1991), **Tous pareils, tous différents**, Paris : Nathan, 77 pages.

HANNOUN, H. (1987), **Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle**, Paris: Éditions sociales françaises, 147 pages.

LANDRY, M. (1990), **Dépaysées au bout du monde**, photo-roman avec suggestions d'activités, Montréal: Centre de ressources de la troisième avenue (tél.: 849-3271), 71 pages.

Ministère de l'éducation

DE KONINK, Z. (1984), **A la découverte de la communauté...** cambodgienne, vietnamienne, chinoise, laotienne, indienne, libanaise, chilienne, salvadorienne, haitienne, polonaise, portugaise, grecque, italienne, 20 pages par monographie.

DE KONINK, Z. et D. LE VALLÉE (1985), **A propos de la collection «Communautés culturelles du Québec. Réflexions et stratégies d'utilisation**, 15 pages.

PINSONNEAULT, L. (1985), **Accueillir un allophone**, guide pour l'enseignant d'une classe ordinaire primaire qui accueille un élève allophone, 29 pages.

(1989), **Pour un éveil au pluralisme culturel**, guide complémentaire au programme d'études, secondaire, économie familiale, formation générale, 2e année, 45 pages.

(1990), **Pour un éveil au pluralisme culturel**, guide complémentaire au programme d'études, primaire, sciences humaines, histoire, géographie, vie économique et culturelle, 2e cycle, 43 pages.

NOEL, L. (1989), **L'intolérance. Une problématique générale**, Montréal: Boréal, 308 pages.

OUELLET, F. (1988), **Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs**, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 617 pages.

(1991), **L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres**, Paris : L'Harmattan, 200 pages.

OUELLETTE, M. (1991), **Former des adultes en milieu multiethnique**, Laval : Beauchemin, 260 pages.

PAGÉ, M. et F. OUELLET (1991), **Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun**, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 594 pages.

ROGEL, J.P. (1989), **Le défi de l'immigration**, Québec : IQRC, 123 pages.

SCHNIEDEWIND, N. et E. DAVIDSON (1983), **Open Minds to Equality. A source book of learning activities to promote race, sex, class and age equity**, Englewwod Cliffs: Prentice-Hall inc., 273 pages.

## PÉRIODIQUES

(Plusieurs numéros des ces périodiques fournissent des éléments ou des dossiers d'éducation interculturelle que le milieu scolaire peut mettre à profit.)

**Horizons interculturels**
Institut Interculturel de Montréal, (514) 288-7229.

**Impressions**
Cégep de Saint-Laurent, (514) 747-6521.

**Interculture**
Institut Interculturel de Montréal, (514) 288-7229.

**Liaison-CÉICI**
CÉICI, (514) 721-8122.

**Médium**
Corporation Axios et UQAM, (514) 366-7808.

**OSMOSE**
CECM, Office des relations interculturelles, (514) 596-6080.

**Québec français**
Les Publications Québec français, (418) 527-0809.

**Relations**
Centre Justice et Foi, (514) 387-2541.

**Vie pédagogique**
Ministère de l'éducation du Québec, (514) 873-8095.

## RÉPERTOIRES


CÉICI (1991), **Répertoire de ressources. Éducation interculturelle et éducation dans une perspective mondiale**, Montréal : CÉICI, 20 pages.

Conseil scolaire de l'île de Montréal

BEAUCHESNE, A. (1988), **L'éducation interculturelle. Guide de ressources en langue française**, 512 pages.

(1989), **Répertoire des organismes ethniques et multiethniques de l'île de Montréal disposés à collaborer avec les écoles au plan de l'éducation interculturelle**, 117 pages.

(1991), **Publi-conseil. Répertoire des publications du Conseil scolaire de l'île de Montréal**, 45 pages.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990), **Répertoire des organismes des communautés culturelles du Québec**, 4e édition, Québec: Les Publications du Québec, 359 pages.

(1991), **Profils des communautés culturelles du Québec**, Tome I, Québec: Les Publications du Québec.

(1992), Montréal: Liber
- **Formation à l'interculturel. Tome I. Répertoire des organismes et des universités**, 163 pages.
- **Formation à l'interculturel. Tome II. Répertoire des personnes-ressources**, 151 pages.
- **Formation à l'interculturel. Tome III. Répertoire du matériel**, 188 pages.

Institut canadien du film (1982), **Répertoire des films et vidéos sur le multiculturalisme**, Ottawa: Institut canadien du film, 89 pages.

(1984), **Répertoire des multimédias sur le multiculturalisme**, Ottawa: Institut canadien du film, 65 pages.

Université de Montréal (mars 1990), **Éducation en milieu pluriethnique. Bibliographie des ressources disponibles à la didacthèque**, Montréal: Université de Montréal, Didacthèque des Sciences de l'éducation, 13 pages.

VAN BE, Lam (1991), **L'Immigration et les communautés culturelles du Québec 1968-1990. Bibliographie annotée**, Montréal : Documentor et Ville de Montréal, 142 pages.

FICHE XIV

# ORGANISMES

(Beaucoup d'organismes oeuvrent
dans le champ de la formation à l'interculturel.
Ceux que nous avons ciblés ici interviennent dans le milieu scolaire.
Par ailleurs, il existe de nombreuses associations ethniques et multiethniques
qui travaillent au rapprochement intercommunautaire
et qu'il serait éventuellement intéressant de consulter.)

**Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ)**
6865, rue Christophe-Colomb
Montréal, Québec
H2S 2H3
(514) 276-8883

**Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CÉICI)**
3925, rue Villeray
Montréal, Québec
H2A 1H1
(514) 721-8122

**Institut interculturel de Montréal**
4917, rue Saint-Urbain
Montréal, Québec
H2T 2W1
(514) 288-7229

**Nous tous un soleil**
7378 Lajeunesse, # 315-317
Montréal, Québec
H2R 2H8
(514) 279-1366

**Québec Multi-Plus**
477, Saint-François-Xavier, bureau 308
Montréal, Québec
(514) 499-1199

**Théâtre du Pot-aux-Roses**
1115, boulevard Gouin Est
Montréal, Québec
H2H 1Q2
(514) 387-5930

FICHE XV

# DOCUMENTS AUDIOVISUELS

## Affichez vos couleurs (1988)

- Production: Comité canadien francophone pour l'éducation interculturelle.
- Thème: «La réalité multiculturelle au Canada français en 1988».
- **Vidéo**, 18 min.
- **Document d'accompagnement**
- Distribution: Conseil des écoles françaises de la Communauté urbaine de Toronto
  1, Concorde Gate, bureau 207
  Don Mills, Ontario
  M3C 3N6

## Variations sur un thème (1989)

- Production: Comité canadien francophone pour l'éducation interculturelle.
- Thème : «L'éducation interculturelle en milieu francophone canadien».
- **2 vidéos**, 7 modules:
  Improvisation
  Affichez vos couleurs
  Modèles et approches d'intégration
  Les relations école-milieu
  Le perfectionnement du personnel du milieu de l'éducation Le matériel didactique
  Les origines du pluralisme.
- **Guide d'animation**, 68 pages.
- Distribution: Conseil des écoles françaises de la Communauté urbaine de Toronto
  1, Concorde Gate, bureau 207
  Don Mills, Ontario
  M3C 3N6

**À la découverte des nouveaux mondes** (1986)

- Production: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Public cible: élèves de 4e, 5e et 6e années du primaire.
- **Série de 8 vidéos** (émissions) suggérant diverses activités à partir de dramatisations entrecoupées de séquences documentaires et de créations musicales.
  Les thèmes traités sont:

| | |
|---|---|
| le nom et l'accent | les pays |
| les couleurs | les langues |
| l'alimentation | les vêtements |
| les règlements | les sentiments. |

- Un **Guide d'exploitation pédagogique**, 83 pages.
- Distribution: Radio-Québec
  600, rue Fullum
  5e étage, local 5.03
  Montréal, Québec
  H2K 2L6
  Tél.: (514) 521-2424
  (sans frais) 1-800-361-4522

---

**«Le rêve de Gabriella»** (1990)

- Scénario: Marco Micone.
- Production: Centre audiovisuel CEQ.
- **Vidéo**, 17 min 30.
  Fiction abordant divers thèmes tels que l'intégration, l'identité culturelle, les préjugés et stéréotypes, la langue comme moyen de rapprochement intercommunautaire...
- Distribution: Centre audiovisuel CEQ
  Tél.: (418) 627-8888

---

**«Xénofolies»** (1991)

- Réalisation : Michel Moreau.
- Production: Office national du film du Canada.
- **Vidéo**, 55 min.
  «Tania Di Perna et Marie-France Miron ont 16 ans, la même fureur de vivre et un tempérament de passionaria. L'une est d'origine italienne, l'autre, Québécoise de souche. Sans aucune retenue, elles larguent l'une sur l'autre des propos crus, excessifs, malveillants. Fougueuses étudiantes dans une école multiethnique, entourées d'une vingtaine de jeunes, elles participent à un affrontement inoubliable et salutaire, en vase clos..."
- Distribution: ONF - Tél.: (514) 283-4823
  (sans frais) 1-800-363-0328

---

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code : A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

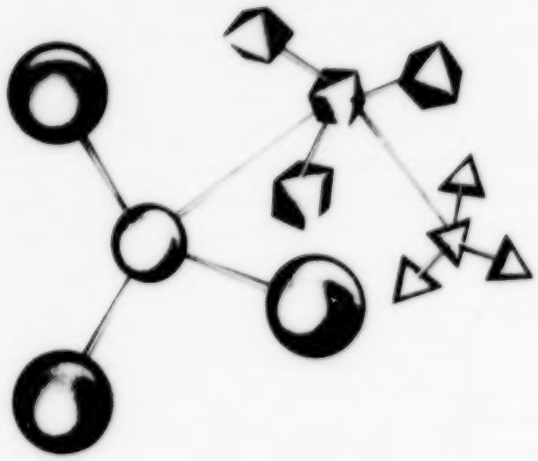
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien : module I : pourquoi l'éducation interculturelle?; module II : qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III : comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV : ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**MINI-TROUSSE EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

**PARTIE «ANIMATION»**

Comme les précédentes mini-trcusses, celle-ci comprend une partie «animation» visant à présenter quelques activités et canevas d'activités susceptibles de vous aider dans votre démarche de multiplicateur ou de multiplicatrice. Ces canevas ne sont uniformisés, avec des objectifs généraux et spécifiques, la durée et le matériel requis, le déroulement, les phases d'objectivation et de réinvestissement, etc. Nous espérons néanmoins qu'ils vous seront, par les **pistes d'action** qu'ils dégagent, utiles pour poursuivre l'enracinement de nos concepts dans les milieux.

En ce qui concerne la création de vos propres activités, nous vous rappelons que l'**infusion** s'avère une approche efficace dans la mesure où elle vous permet d'intégrer «naturellement» la perspective interculturelle dans vos pratiques d'enseignement. Ainsi vous atteignez à la fois vos objectifs «académiques» et vos objectifs de sensibilisation interculturelle. Par ailleurs, la **pédagogie de la coopération** constitue une autre méthode à privilégier puisqu'elle favorise le développement d'habiletés sociales et de valeurs qui sont en lien avec la formation à l'altérité. Dans le même ordre d'idées, il importe de souligner la pertinence des **activités expérientielles** dont une des caractéristiques est de faire appel à un de nos sens premiers. De telles activités nous permettent d'explorer nos attitudes et nos sentiments personnels (conscientisation et compréhension de soi), ainsi que de développer nos habiletés cognitives.

Enfin, cette partie de la mini-trousse représente, elle aussi, un outillage qui pourra être complété et adapté grâce à la créativité de chacun et de chacune. Pour l'instant, elle consigne des activités et des canevas d'activités dont un certain nombre ont été déjà expérimentés lors de sessions du Réseau-CÉICI.

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

---

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

---

Descripteur(s): Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la coopération

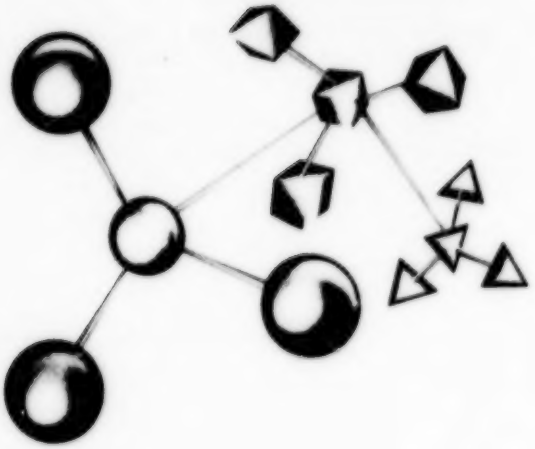
---

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien: module I: pourquoi l'éducation interculturelle?; module II: qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III: comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV: ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

---

Type de document :

---



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**ACTIVITÉ**

## «UTILISONS LES TERMES JUSTES»

Cette activité fait parie d'une trousse d'animation préparée par Denyse Lemay pour la session de mai 1989 des membres du Réseau-CÉICI.

**A)** À l'aide des définitions, choisissez parmi les termes celui qui convient aux groupes sociaux mentionnés :

| TERMES | GROUPES SOCIAUX |
|---|---|
| Ethnie | Les Italiens de Montréal |
| Communauté ethnique | Les Cris du Québec |
| Nation | Les Haitiens du Québec |
| Minorité | Les Québécois francophones |
| Race | Les Juifs de Toronto |

**C)** Comment qualifieriez-vous les jugements suivants : sont-ils des **préjugés**, des **stéréotypes** ou des **jugements ethnocentriques** ?

1- Les enfants asiatiques sont propres, discrets, ordonnés, studieux, éveillés et c'est pour cela qu'ils réussissent en sciences.

2- Les Italiens vivent à plusieurs dans une même maison autour de la mamma.

3- Quand tu téléphones dans la famille d'un élève haitien, n'importe qui se mêle de te répondre au sujet de l'enfant : ce peut être sa mère, sa tante, sa grand-mère!

**C)** Voici quatre cas fictifs. Ces personnes sont-elles victimes de **harcèlement**, de **discrimination** ou de **racisme**?

1- Une serveuse de restaurant d'origine haitienne se fait souvent appeler «blackie, nigger music ou sale négresse» par des clients ou des camarades de travail. Certains font des allusions à la situation de l'esclavage en sa présence.

Quand des collègues sortent manger ensemble, ils ne l'invitent jamais.

2- Une travailleuse d'origine grecque se voit refuser tout avancement à son travail : au contraire, on lui assigne des tâches de débutante. Ses compagnes canadiennes-françaises, embauchées en même temps qu'elle, ont toutes des fonctions mieux rémunérées que la sienne.

3- Une famille libanaise se montre intéressée à un logement. Le propriétaire leur dit que le logement n'est plus disponible alors qu'un couple d'âge moyen sans enfant l'obtient quelques heures plus tard.

4- Un jeune homme se voit refuser un emploi de professeur dans une école primaire parce qu'il est homosexuel.

**Solutionnaire à «Utilisons les termes justes»**

A) Les **Italiens de Montréal**, les **Haïtiens du Québec** et les **Juifs de Toronto** sont des **communautés ethniques**. Ils sont des fractions migrantes au Canada d'ethnies plus larges : les Italiens d'Italie, les Haïtiens d'Haïti et les Juifs du monde entier. Ils sont toutes trois des communautés ethniques au Canada même si leurs groupes d'appartenance connaissent des situations différentes. En effet, les Italiens d'Italie et les Haïtiens d'Haïti sont aussi des **nations** puisqu'elles ont un territoire reconnu (Italie et Haïti) mais les Juifs ne sont pas encore exclusivement rattachés à Israël; ils ne sont pas tous établis sur un territoire propre; dans ce sens, les Juifs du monde ne sont pas une nation.

Les **Cris du Québec** sont une **nation**. Ils sont une des neuf nations amérindiennes du Québec. Ils ont leur culture propre et ont déjà détenu un territoire propre. Toutefois, la nature précise des droits territoriaux qu'ils ont conservés après l'arrivée des «Blancs» (...) fait encore l'objet de litiges. Quoi qu'il en soit, en tant qu'aborigènes (qui originent de) du Canada, ils ont des droits au territoire que n'ont pas les communautés ethniques qui ont émigré au pays après les conquêtes française et anglaise. Au sein du Canada, ils sont également une **minorité nationale**.

Les **Québécois francophones** sont une **nation**. Ils sont une **ethnie** qui a son territoire propre. Mais au sein du Canada, ils peuvent aussi être considérés comme une **minorité nationale**.

Aucun de ces groupes ne peut être défini comme une race. Traditionnellement, le terme **race** désignait un groupe d'individus

ayant des **traits physiques visibles** extérieurement (des phénotypes), communs dont l'origine était considérée **génétique**. La couleur de la peau, la couleur des cheveux et des yeux, la taille, la forme des lèvres et de la tête étaient les critères le plus souvent retenus pour classifier l'humanité en races distinctes. Les découvertes récentes de la biologie nous apprennent que si on considère l'ensemble des gènes, il n'en existe pas qui soient exclusifs à un groupe d'individus; les groupes humains possèdent sensiblement les mêmes gènes mais à des fréquences variables. Il est donc impossible de déterminer des groupes étanches qui ont l'exclusivité de traits génétiques communs. On a aussi étendu improprement le terme race au groupe ethnique : la «race» des Italiens. Cette acceptation du terme est inexacte.
Bref, le terme «race» devrait être exclu de notre vocabulaire.

**B)**

1- Il s'agit d'un **stéréotype** qui décrit un groupe au moyen de plusieurs traits fixes. Le stéréotype concourt à donner une vision figée des groupes ethniques : tous les individus de ce groupe sont toujours de cette façon.

2- Il s'agit d'un **préjugé** qui laisse sous-entendre que tous les Italiens quels qu'ils soient, se conforment à ce modèle de résidence. C'est une perception que l'on a avant de connaître la ou les personnes à qui on l'applique.

3- Il s'agit d'un **jugement ethnocentrique**. C'est porter un jugement de valeur que de dire «n'importe qui se mêle de te répondre». Dans notre culture, c'est la mère ou le père qui a responsabilité de l'enfant; si d'autres personnes interviennent dans l'éducation des enfants, cela est généralement vu comme une intrusion dans les affaires familiales. Alors que dans d'autres cultures, d'autres personnes que le père ou la mère doivent s'occuper des enfants; ce peut être les grand-parents, les oncles et tantes, les nièces et neveux, les parrain et marraine. Les responsabilités sont tout aussi définies dans ces cultures mais imparties à des personnes différentes.

**C)**

1- Cette personne subit du harcèlement racial (en fonction de sa couleur de peau). Toutes les insinuations sont dirigées contre la même personne. Son droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation est menacé (articles 4 et 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec).

2- Elle est victime de discrimination en fonction de son origine ethnique (aussi appelé racisme). C'est son droit à des conditions de travail justes et raisonnables qui est menacé (articles 10 et 16 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec).

3- Cette famille est victime de discrimination en fonction de son origine ethnique (aussi appelé racisme). Son droit de conclure un acte juridique est menacé (articles 10 et 12 de la Charte des droits et libertés de la personne du Quebec).

4- Il est victime de discrimination en fonction de son orientation sexuelle. Cette discrimination vise son droit au travail (articles 10 et 16 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec).

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code: A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

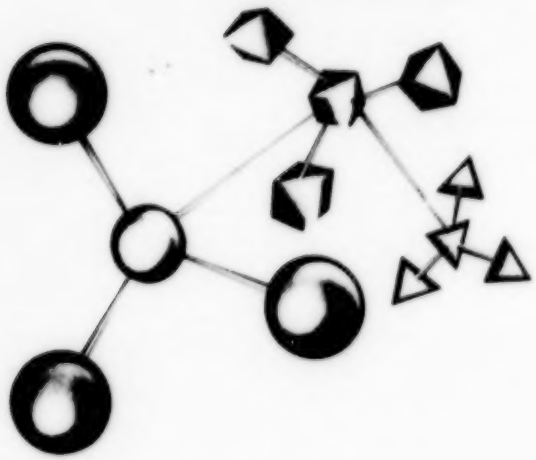
Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties: un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien: module I: pourquoi l'éducation interculturelle?; module II: qu'est-ce que l'éducation interculturelle?; module III: comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire?; module IV: ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**CANEVAS D'ACTIVITÉ**

**ÉDUCATION INTERCULTURELLE**
**EXERCICE DE TERMINOLOGIE**

**ASSOCIER CES ÉNONCÉS (p. 1-2)**
**AUX NOTIONS CORRESPONDANTES (p.3)**

Croyance, sentiment, opinion ou acte hostile et irrationnel dirigé contre certains individus ou groupes et qui est issu de généralisations stéréotypées des caractères de ceux qui appartiennent à ce groupe

_____

Personne dont la langue maternelle est autre que la ou les langues officielles du pays d'immigration

_____

Somme des équipements matériels et intellectuels que se donne un groupe d'individus pour répondre à ses besoins; cette réponse est déterminée par le fait que le groupe qui les vit doit s'adapter à un milieu donné

_____

Processus qui se réfère plutôt au savoir-faire d'un homme (sic) affronté à une situation nouvelle ou à un environnement nouveau. (...) Ce processus signifie la capacité de l'immigré à entrer dans les structures préexistantes et à en utiliser les moyens

_____

Acte, individuel ou collectif, de rejet systématique et répété d'une personne avec des effets de perte de droit pour la ou les victimes

_____

Groupe social issu d'une population immigrante et qui partage un héritage culturel distinct. Le gouvernement du Québec la nomme aussi communauté culturelle

_____

Attitude par laquelle un groupe analyse et juge la culture d'un autre groupe par rapport à la sienne qu'il considère a priori meilleure que toute autre

_____

Acte, individuel ou collectif, de rejet systématique et répété d'une personne ou d'un groupe

_____

## NOTIONS CORRESPONDANTES

Culture

Discrimination

Préjugé

Valeur

Allochtone

Allophone

Stéréotype

Adaptation

Racisme

Communauté ethnique

Ethnocentrisme

Harcèlement

Intolérance

Acculturation

Minorité

Intégration

Race

Nation

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code : A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien : module I : pourquoi l'éducation interculturelle? ; module II : qu'est-ce que l'éducation interculturelle? ; module III : comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire? ; module IV : ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :

# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**TROIS ACTIVITÉS**
**À PARTIR DU VISIONNEMENT DU VIDÉO**
**«LE NOM ET L'ACCENT»**
**DE LA COLLECTION «LES NOUVEAUX MONDES»**
**DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.**

**Source :** MEQ (1986), **À la découverte des nouveaux mondes.** Guide d'exploitation pédagogique, Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, p. 14-20 (cf aussi p.13).

**CONTENU DES SÉQUENCES :**

**1. Séquence dramatique**

Bogdan, un jeune camelot d'origine roumaine, s'entretient avec Robert et Sophie, ses amis québécois, de la gêne qu'il éprouve à l'idée de ne pas être compris par ses clients. Une fois encouragé, il entreprend sa collecte.

**2. Séquence documentaire**

Des enfants de différentes origines ethniques traduisent la signification de leur nom et révèlent comment ceux-ci leur ont été attribués. Ils expriment ce qu'ils ressentent lorsque l'on joue avec les sonorités de leur nom.

**3. Séquence dramatique**

Malgré son accent, Bogdan est finalement bien accueilli par ses clients. Par hasard, il rencontre un compatriote avec qui il échange en roumain. Leurs paroles suscitent l'intérêt de Robert.

**4. Séquence documentaire**

Des enfants de diverses origines expriment leur opinion sur l'accent. Leurs réflexions réfèrent à l'accent individuel qu'ont les usagers d'une langue et à l'accent que peut avoir toute personne qui apprend une nouvelle langue.

**5. Séquence dramatique**

Bogdan, Robert et Sophie se retrouvent dans un dépanneur. Bogdan ne manque pas sa chance de taquiner Sophie en lui demandant de lire un gros titre de journal en grec.

**6. Chanson**

Par le biais de noms d'enfants dits dans plusieurs langues, la chanson fait ressortir l'importance du nom et la beauté des différences.

## ACTIVITÉ 1

## LA SIGNIFICATION DES NOMS

**Formation personnelle et sociale : l'accueil**

### Question

- Raconter aux élèves l'origine de son prénom.
- Les amener à réfléchir sur l'origine de leur prénom et à la décrire s'ils la connaissent.
- Leur demander s'ils croient que tous les enfants dans leur milieu se voient assigner un prénom de la même façon.
- Leur demander s'ils pensent que leur prénom existe dans une autre langue et, s'il y a lieu, si la prononciation en est différente.
- Proposer aux élèves de regarder une émission où l'on traite de l'origine des noms et de l'accent.
- Projeter l'émission. Pendant la projection, observer les élèves et prendre note de leurs réactions.

### Exploration et découverte

- Suite à la projection, amener les élèves à redonner les significations qui les ont frappés.
- Au besoin, revisionner la séquence où les enfants relatent l'attribution de leur nom.
- Amener les élèves à dégager des éléments de ressemblances ou de différences quant aux coutumes d'attribution de nom dans différentes cultures.
- En se référant aux récits des enfants dans l'émission, les amener à identifier différentes façons d'attribuer des noms aux bébés, selon la culture. Leur faire lister ces différentes façons. Au besoin, demander à un élève de venir noter au tableau les remarques de ses camarades.

Par exemple, selon la culture, les noms sont donnés en fonction d'une ou plusieurs considérations:

- l'apparence physique du jeune bébé;
- des décisions prises avec une instance religieuse;
- les goûts d'une personne pour un certain nom;
- le souvenir d'une personne qui a pu porter ce nom.

- Proposer aux élèves de se placer deux à deux et de s'interroger mutuellement sur l'origine de leur prénom.

- Leur demander d'identifier à partir de quels critères leurs noms leur ont été attribués.

- Vérifier auprès des élèves s'ils connaissent suffisamment de détails sur l'origine de leur nom pour pouvoir répondre aux questions de leur partenaire.

- Au besoin, accorder un temps de recherche aux élèves pour qu'ils puissent interroger des membres de leur famille. Dans ce cas, terminer l'activité un autre jour.

- En grand groupe, inviter chaque élève à résumer les explications qu'a pu lui fournir son partenaire.

- Faire une synthèse pour évaluer dans quelle mesure on a pu repérer différentes coutumes et vérifier si on peut les relier celles qui étaient décrites par les enfants qui participaient à l'émission.

Suggestion :
Les élèves pourraient également élargir leur champ d'expérience en menant une enquête auprès des élèves d'une autre classe. À cet effet, ils devraient préparer un questionnaire.

**Action unifiante**

Amener les élèves à s'exprimer sur ce qu'ils retiennent de cette petite recherche.

## ACTIVITÉ 2

## LA PETITE HISTOIRE DES NOMS

**Note :** Cette activité de communication écrite fait suite à l'activité «La signification des noms», il serait quand même souhaitable, après la projection, d'amorcer un échange avec les élèves pour les amener à dégager les éléments essentiels dont ils auront besoin pour rédiger leur «petite histoire».

**Écriture : discours à caractère informatif**

### Consigne et situation

- Après la projection de l'émission, amorcer une discussion collective sur la signification des noms (cf Activité : «La signification des noms»).

- Proposer aux élèves d'écrire la «petite histoire» de leur nom.

- Afficher au mur une grande feuille de papier où chacun pourra venir inscrire son nom et quelques lignes résumant l'origine et la signification de son nom.

- Vérifier auprès des élèves s'ils connaissent l'origine et la signification de leur nom. Au besoin, leur proposer de trouver les renseignements auprès de leur famille pour pouvoir rédiger «leur petite histoire». S'il y a lieu, reporter au jour suivant la rédaction.

### Production du discours

- Avant d'amorcer la rédaction, proposer aux élèves de se faire un plan : faire la liste des renseignements qu'ils désirent transmettre, les placer dans l'ordre qui leur semble le plus adéquat.

- Demander aux élèves d'identifier les temps des verbes auxquels on a recours lorsque l'on raconte quelque chose au passé de même que les expressions qui permettent d'exprimer la cause (parce que + verbe, à cause de + nom). Inscrire un ou deux exemples au tableau.

- Proposer aux élèves de faire un brouillon.

- Soutenir les élèves pendant la rédaction.

## Objectivation

- Inviter les élèves à se placer deux à deux et à se relire. Leur demander de porter une attention particulière à «ce qui est dit» et également au «comment c'est écrit».

- À partir de quelques questions, amorcer la relecture :
  - comprend-on facilement le texte ?
  - les renseignements sont-ils précis ?
  - les mots qui expriment la causalité sont-ils adéquats ?
  - les verbes sont-ils bien écrits ?
  - les accords sont-ils faits ?
  - les mots sont-ils bien orthographiés ?

- Une fois les copies rajustées, proposer aux élèves de venir transcrire leur «petite histoire» au mur. Les inviter à faire des propositions sur la façon de rendre l'affiche attrayante. Déterminer l'espace qui sera réservé à chacun et s'entendre sur la disposition.

- Demander aux élèves s'ils aimeraient que quelqu'un d'autre puisse venir lire leur affiche. Ensemble, prendre une décision. S'il y a lieu, déterminer les modalités d'invitation.

- Réaliser l'affiche.

## Développement des connaissances

**La syntaxe**

À partir des extrait de quelques textes d'élèves, réviser la ponctuation.

**L'orthographe d'usage**

Demander aux élèves de trouver l'orthographe correcte des mots usuels mal orthographiés. Leur demander de noter ces mots dans leur carnet personnel.

**L'orthographe grammaticale**

Relever dans les textes produits quelques exemples de cas déjà vus et les faire régulariser par les élèves.

## ACTIVITÉ 3

## LA PRONONCIATION DES NOMS

**Note :** Cette activité de formation personnelle et sociale est réalisable dans une classe multiethnique. Si l'on se trouve dans une classe formée uniquement de Québécois francophones, il est quand même possible de faire une exploitation pédagogique de la séquence proposée dans l'étape «Question» en l'axant sur une activité de communication orale de type expressif.

**Formation personnelle et sociale : l'accueil**

### Question

- Revenir sur la séquence documentaire **2** où un enfant raconte que son vrai nom est «Chan» mais que lorsqu'il est arrivé au Canada on l'a appelé «Tran» parce qu'on ne savait pas prononcer son nom.

- Inviter les élèves à réagir au récit de Chan, à fournir des explications et à donner leur opinion.

- Demander aux élèves s'ils ont déjà vécu des expériences identiques.

### Exploration et découverte

- Proposer aux élèves de se soumettre à un exercice similaire où ils auront à prononcer puis à écrire le nom d'une personne tel qu'il se dit dans la langue d'origine.

- Jumeler des élèves d'origines ethniques différentes (au besoin, former des équipes de trois ou quatre élèves).

- Leur demander de prononcer à tour de rôle le nom de leur partenaire, puis de l'inscrire. Leur suggérer de refaire le même exercice à partir d'un énoncé.

- Demander aux élèves s'il leur a été facile ou difficile de répéter le nom ou l'énoncé. Recueillir leurs perceptions.

- Les amener à réaliser comment on peut déformer un nom ou un énoncé quand on ne connaît pas la prononciation d'une langue.

- Proposer à quelques élèves de dire comment les noms ou les énoncés mal prononcés entraînent des changement au niveau de la signification.

- Reprendre les mêmes éléments au niveau de l'écrit.

- Demander à quelques élèves de montrer comment, parfois, il peut être difficile de transcrire un nom dans une autre langue parce que ces sons n'existent pas, pas plus que les lettres pour les transcrire ou, encore, parce que le système d'écriture reprend des idées et que si celles-ci n'existent pas dans la langue, on n'a pas les moyens de les écrire.

**Action unifiante**

- Inviter les élèves à donner leur opinion sur l'activité qu'ils viennent de vivre.

- Terminer en leur demandant dans quelle mesure les éléments dont ils viennent de prendre conscience vont les toucher dans leur quotidien.

## Contenu des vidéocassettes

**Fiche signalétique**

| | |
|---|---|
| support | 2 vidéocassettes 1/2" VHS ou 1/2" Beta |
| durée | cassette 1: 1h 21min<br>cassette 2: 1h 41min |
| coordination | Lise Lavoie-Gauthier |
| conception du guide d'animation | Denyse Lemay |
| musique | Penguin Cafe Orchestra |
| réalisation | André Vanasse |
| Production | Comité canadien francophone pour l'éducation interculturelle (C.C.F.E.I), un comité du Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (C.C.E.M.I.) |

**La cassette 1 contient:**

module 1- Improvisation (31min 20s)

module 2- Affichez vos couleurs (19min 19s)

module 3- Modèles et approches d'intégration (30min)

**La cassette 2 contient:**

module 4- Les relations école-milieu (20min 20s)

module 5- Le perfectionnement du personnel scolaire (20min)

module 6- Le matériel didactique (20min)

module 7- Les origines du pluralisme (38min 26s)

Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270642
Centre d'intérêt : 250

Volcy, Marc-Yves.

Mini-trousse sur l'éducation interculturelle : à l'intention des membres du réseau du CEICI / par Marc-Yves Volcy en collaboration avec Lucie Benoit, Fernand Ouellet, Paulette Vigeant. -- Montréal : Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale, 1992.
12 pièces ; 28 cm.

Dans un portefeuille. Code : A9091-SESSRES-03-004. Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s) : Benoit, Lucie • Ouellet, Fernand • Vigeant-Galley, Paulette • Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

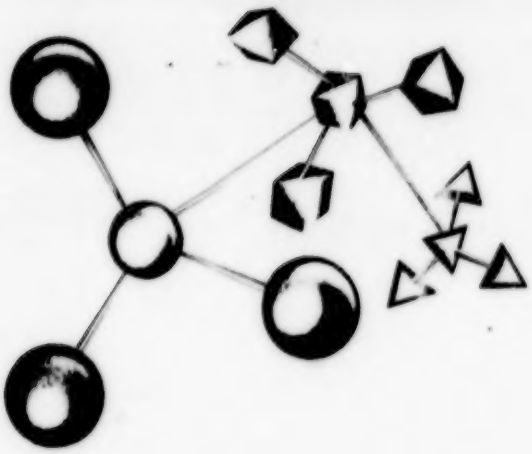
Descripteur(s) : Education interculturelle • Culture • Milieu scolaire • Bibliographie • Organisme • Documentation audiovisuelle • Activité d'apprentissage • Guide

Identificateur(s) de sujet : Pédagogie de la coopération

L'objectif des mini-trousses est d'instrumenter les multiplicateurs du CEICI pour leurs interventions dans le milieu. La mini-trousse comprend deux grandes parties : un dossier d'information et un dossier d'animation. Le dossier d'information est formé, pour sa part, de quatre modules qui explorent la formation à l'interculturel en fonction des quatres axes touchant aux fondements, à la nature, à la méthodologie de cette démarche ainsi qu'aux ressources disponibles pour la mener à bien : module I : pourquoi l'éducation interculturelle? ; module II : qu'est-ce que l'éducation interculturelle? ; module III : comment appliquer l'éducation interculturelle en milieu scolaire? ; module IV : ressources en éducation interculturelle. Quant au dossier d'animation, il présente quelques activités et canevas d'activités susceptibles d'aider les multiplicateurs dans leur démarche.

Type de document :

127642-3



# CÉICI

Centre d'éducation interculturelle
et de compréhension internationale

**CANEVAS D'ACTIVITÉ**

## LES PROVERBES : RESSEMBLANCES

Source : Quitter son pays, UNICEF, Suisse.
Richard Fortat et Laurent Lintanf (1989), **Éducation aux droits de l'homme. Fiches pédagogiques pour les enfants de 4 à 12 ans. Pour une éducation à la paix et aux doits de l'homme**, t. 2, Bruxelles: Vie Ouvrière, p.134.

Voici quelques proverbes ou expressions du Laos et de langue française. Peux-tu, après avoir compris le sens de chacun, relier ceux qui expriment la même idée ?

| **Laos** | **Langue française** |
|---|---|
| A - Mettre du riz grillé entre les mains d'un singe. | 1 - Deux poids et deux mesures. |
| B - Manger son propre riz. | 2 - Qui trop embrasse mal étreint. |
| C - Partir au village où le coq ne chante. | 3 - Balayer devant sa porte. |
| D - La voix du pauvre ne résonne pas. | 4 - A chacun son heure. |
| E - Quand l'eau baisse, les fourmis mangent les poissons.<br>Quand l'eau remonte, les poissons mangent les fourmis. | 5 - Passer de vie à trépas. |
| F - Les pieds trop agiles font de l'arbre. | 6 - Donner des perles aux pourceaux. |

**Réponses : A6 - B3 - C5 - E4 - F2 - D1**

**CANEVAS D'ACTIVITÉ**

# PETIT QUESTIONNAIRE SUR L'INTERCULTURALISME PRATIQUES ET CONCEPTS

Les énoncés présentés ici ont pour objectif de susciter, dans le cadre d'un atelier par exemple, la discussion et la réflexion autour de quelques thèmes concernant l'éducation interculturelle et dont la compréhension exige différents éclairages. Les thèmes ciblés sont :

- Les «clientèles» visées par l'éducation interculturelle.
- La concentration ethnique et l'intégration socio-scolaire.
- Le PELO (Programme d'enseignement des langues d'origine).
- Le respect des cultures.
- L'éducation interculturelle et l'antiracisme.
- L'éducation interculturelle et la connaissance des cultures.
- L'éducation interculturelle et l'ouverture sur le monde.

**Répondre aux énoncés par vrai ou faux et dire pourquoi**

Dans une perspective d'éducation interculturelle on n'aurait pas besoin de mettre en oeuvre des moyens particuliers pour favoriser l'intégration des communautés originaires de l'Europe francophone.

Dans un cadre idéal d'éducation interculturelle, la concentration, dans une même école, d'élèves immigrants d'une même origine ethnique ne devrait pas dépasser 50%.

Les cours de PELO devraient être considérés dans une perspective d'éducation interculturelle comme un service nécessaire mais temporaire.

Le «respect des cultures» fait partie du concept d'éducation interculturelle.

Dans la démarche d'éducation interculturelle, il convient de centrer l'effort éducatif sur l'antiracisme, notamment sur la lutte contre les inégalités socio-économiques, source de discrimination et d'exclusion.

L'approche interculturelle s'appuie sur la connaissance de toutes les cultures des groupes ethniques représentés dans sa classe.

L'éducation interculturelle doit permettre de comprendre les réalités du Tiers-Monde.

**CANEVAS D'ACTIVITÉ**

**«VARIATIONS SUR UN THÈME»**

**PRÉAMBULE :**

Cette démarche d'animation pourrait être utile aux membres du réseau qui voudraient s'en servir pour **sensibiliser** les différents groupes de leur milieu. Elle pourrait se faire de deux façons:

Peut se faire **sans** l'outil "Variations sur un thème"

a) En présentant **l'outil dans son ensemble**, c'est-à-dire en donnant une **information brève** de son contenu (vidéocassettes, guide d'animation, modules, bon de commande et coût) - Durée : 15 minutes.

Doit se faire **avec** l'outil "Variations sur un thème"

b) En faisant vivre à un groupe donné, une **activité de sensibilisation** basée sur l'**animation** faite auprès des membres du réseau au CÉICI - Durée: 1h30.

**DÉMARCHE D'ANIMATION**

**1. OBJECTIF GÉNÉRAL :**

- Sensibiliser son milieu à l'éducation interculturelle.

**2. OBJECTIF SPÉCIFIQUE :**

- Par le biais de la discussion, permettre aux participants et participantes de mieux comprendre leurs différents modèles d'intégration **tout en situant** leur propre milieu de travail par rapport à l'un ou l'autre de ces modèles.

3. **DÉROULEMENT :**

- Présentation de l'outil dans son ensemble (guide d'animation - modules - vidéo-cassettes - coût)
  Durée : 15 minutes.

- Présentation au groupe de l'exposé, sur vidéo-cassette, d'Anne Laperrière sur les différents modèles d'intégration - Durée : 15 minutes.

  * **Formation de sous-groupes de discussion** à partir des questions suivantes :

  a) pour des intervenants et intervenantes scolaires de la **région montréalaise** :

     "Quels modèles d'intégration se vivent dans votre milieu? Donnez des exemples. Lequel privilégiez-vous?"

  b) pour des intervenants et intervenantes scolaires en **région** :

     "En tenant compte de la politique de régionalisation du Québec en matière d'immigration, quel modèle d'intégration adopteriez-vous dans votre secteur?"

     Durée : 45 minutes.

- **Plénière** :

  Il s'agit ici de faire partager l'information des sous-groupes au grand groupe relativement aux modèles d'intégration privilégiés dans chaque équipe. L'animateur ou l'animatrice pourrait faire ressortir, comme synthèse, les points communs (modèles d'intégration) au niveau de l'information transmise par les équipes.